



UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**“Persiguiendo nuevos objetivos: una propuesta
didáctica de ABP para la Educación Secundaria
Obligatoria actual”**

Trabajo Monográfico

AUTOR: JESÚS FERNÁNDEZ CARO

TUTORA: LUCÍA CANCELAS OUVIÑA

ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA

Curso académico: 2016-2017

Fecha de presentación: 13/06/2017



UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

Declaración jurada para la presentación del Trabajo Fin de Máster

D. Jesús Fernández Caro, con DNI 77174237-Z, estudiante del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Cádiz, declara que su Trabajo Fin de Máster, titulado “Persiguiendo nuevos objetivos: una propuesta didáctica de ABP para la Educación Secundaria Obligatoria actual”, y dirigido por la Profesora Lucía Cancelas Ouviaña, en la especialidad de Lengua Extranjera, es un trabajo de creación propia, original e inédito. Asimismo, declara conocer las consecuencias académicas que conlleva el realizar plagio, asumiéndolas al entregar este trabajo en la convocatoria de junio del año 2017.

En Cádiz, a 13 de junio de 2017,

Fdo: Jesús Fernández Caro

Resumen

Cada vez más docentes se sienten atraídos por el Aprendizaje Basado en Problemas, al concebirse como una metodología que da respuesta a las necesidades educativas de profesores y alumnos por igual. El presente trabajo explora el origen y las características de esta metodología y se cuestiona su viabilidad en el marco legislativo actual. Partiendo de la experiencia con un grupo de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, se propone una Unidad Didáctica de creación propia que persigue objetivos casi inalcanzables fuera de la metodología ABP.

Palabras clave: ABP, UD, monografía, UDI

Abstract

As Problem-Based Learning methodology catches the attention of more and more teachers, it reveals itself as one that focuses on the learning necessities of both teachers and students today. This work traces back the origin of this methodology and explains its features, as well as it wonders if it is coherent with the present legal framework. Taking an experience with a group in the second year of ESO as a reference, an original Didactic Unit is proposed, whose objectives would be almost unworkable outside PBL.

Keywords: PBL, Didactic Unit, monograph, UDI

Relación de siglas

ABP	Aprendizaje Basado en Proyectos / Problemas
ACI	Adaptaciones Curriculares Individualizadas
BACH	Bachillerato
CC	Competencias Clave
e/a	Enseñanza-Aprendizaje
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
GT	Guía Tutorial
L1	Primera Lengua
L2	Segunda lengua
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
STT	Student Talking Time
TTT	Teacher Talking Time
UD	Unidad Didáctica

Índice

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA	2
2.1.	CONTEXTO DEL CENTRO Y DEL GRUPO	2
2.2.	UNIDAD DIDÁCTICA IMPLEMENTADA	4
2.3.	PROBLEMAS DETECTADOS	5
3.	MARCO TEÓRICO	6
3.1.	BREVE REVISIÓN HISTÓRICA DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	7
3.2.	QUÉ ES ABP	9
3.3.	METODOLOGÍA ABP: LOS ALUMNOS, EL PROBLEMA Y EL DOCENTE	13
3.4.	LA PROGRAMACIÓN EN ABP	20
3.5.	LA EVALUACIÓN EN ABP	26
3.6.	POSIBLES PROBLEMAS EN ABP Y CÓMO SOLUCIONARLOS	28
4.	COMPATIBILIDAD DE ABP CON LA PROGRAMACIÓN EN UDI	30
5.	PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	33
5.1.	JUSTIFICACIÓN	33
5.2.	INTRODUCCIÓN DE LA UD	33
5.3.	OBJETIVOS	34
5.4.	COMPETENCIAS CLAVE	34
5.5.	SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES	36
5.5.1.	Sesión 1 – Enunciación del problema y formación de equipos	36
5.5.2.	Sesión 2 – Contratos y organización	38
5.5.3.	Sesiones 3 a 6 y 8 a 10– Investigación	39
5.5.4.	Sesión 7 – Puesta en común y checklist	40
5.5.5.	Sesión 11 – Presentación	41
5.5.6.	Sesión 12 – Autoevaluación y divulgación	42
5.6.	EVALUACIÓN	43
5.7.	PREVISIÓN DE PROYECTO	44
6.	CONCLUSIONES	47
7.	REFERENCIAS	49
8.	ANEXOS	56

Índice de ilustraciones

<i>Ilustración 1, modelos de ABP</i>	<i>13</i>
<i>Ilustración 2, estructura de la GT</i>	<i>56</i>
<i>Ilustración 3, modelo programador 1</i>	<i>57</i>
<i>Ilustración 4, modelo programador 2</i>	<i>57</i>
<i>Ilustración 5, checklist de calidad del problema</i>	<i>58</i>
<i>Ilustración 6, estructura del portfolio</i>	<i>59</i>

1. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo acercarse a la metodología ABP para trazar su origen, características y aplicabilidad. Así, se elabora un marco teórico que aporta los fundamentos para la creación de una UD de creación original. Esta se diseña tomando como referencia el grupo al que impartí clases durante el período de Prácticas. A su vez, se tendrá como referencia la legislación actual, comprobando su compatibilidad con esta metodología.

Por lo tanto, este trabajo se compone de seis capítulos. En §2, se resume mi experiencia implementando una UD diferente a la propuesta en este trabajo. Se presta especial atención a las características psicológicas del alumnado, concepto clave para desarrollar bien esta metodología, así como sus motivaciones e intereses personales. Merece especial atención la identificación de las razones por las que se ha decidido profundizar en el ABP, pues son la observación y reflexión las que incitan a un docente a investigar nuevos caminos.

Este nuevo camino es el ABP, metodología a la que se dedica un capítulo en aras de comprender su filosofía de enseñanza. De esta manera, en §3 se establecen distintos apartados que tienen como función sumergirse en todo lo relativo a esta metodología: fundamentos didácticos, roles de docente y discente, evaluación, objetivos, problemática, fortalezas... Esto nos lleva a §4, donde se compara el ABP y el modelo de programación por UDI. Este capítulo nos ayuda a comprender que es casi perfectamente posible aplicar esta metodología al nuevo modelo programador.

En §5, se expone la UD de creación propia, tomando como referencia todo lo redactado en los capítulos anteriores y aplicándolo al contexto particular. Esta programación no solo clarifica la metodología ABP sino que también saca a relucir algunos aspectos que no se habían tenido en cuenta hasta ese momento. Se reflexiona acerca de las carencias y puntos fuertes de esta UD en §6, donde también se realiza una valoración autocrítica de este trabajo.

2. Contextualización de la propuesta

En este apartado se describe el contexto del grupo-clase que elegí para la implementación de una Unidad Didáctica de creación propia durante el período de Prácticas del curso 2016-17. Así, se tomará el perfil de este grupo como referencia para el diseño y programación de la Unidad Didáctica propuesta en este trabajo, por lo que es de suma importancia definir las características psicológicas y socioeconómicas de este alumnado.

2.1. Contexto del centro y del grupo

El grupo seleccionado está formado por treinta y cuatro alumnos¹ de segundo curso de ESO del Centro Amor de Dios Cádiz. Este es un Centro en régimen de conciertos que tiene una amplia oferta educativa, desde Educación Infantil hasta Bachillerato. A pesar de que hoy día se ofrece una enseñanza Bilingüe en Educación Primaria, estos alumnos no recibieron dicha formación, con clara repercusión en su estadio de interlengua.

Las edades de estos alumnos oscilan entre los trece y los quince años. Hay un total de diecinueve alumnas y quince alumnos. Una de las alumnas posee un ACI no significativo por dificultades de aprendizaje. El nivel de motivación por el idioma del grupo es bastante elevado y se evidencia en los muchos comentarios que denotan cómo consideran la lengua extranjera inglés una herramienta básica para su futuro profesional y académico.

Sin embargo, las sesiones que se dedican a esta lengua no apuntan a este fin, alejándose del desarrollo de la competencia comunicativa. Se sigue el método de Gramática-Traducción, pues se prioriza la memorización de reglas gramaticales y de vocabulario, resultando el alumno ser un receptor de los contenidos lingüísticos que transmite el docente de manera deductiva. Se presta especial atención al desarrollo de las destrezas de comprensión y producción escrita, dedicando poco esfuerzo a las destrezas orales. Cuando esto ocurre, se

¹ Dado que la RAE no reconoce el doblote de género, durante el desarrollo de este trabajo se empleará el género masculino para hacer referencia a colectivos generales, tanto al género masculino como al femenino.

limita a la memorización de diálogos escritos previamente, otorgando escasa importancia a la pronunciación.

Esto afecta al conjunto de aspectos relativos al grupo, desde la disposición del mobiliario al clima del aula. Para empezar, los alumnos están sentados en filas de uno, todos con un pupitre delante, orientados a la pizarra, zona de la que su profesora nunca sale. Muchos de ellos tienen visibilidad reducida de la pantalla sobre la que trabaja el proyector, impidiendo que sigan algunas actividades. Otros están demasiado cercanos al muro frontal, lo que impide incluso que puedan ver la pizarra con claridad.

Además, el protagonismo absoluto de la clase reside en la profesora, que eleva el *Teacher Talking Time* (TTT) hasta, a menudo, la totalidad de la sesión. Durante este tiempo, la docente apenas recurre a la L2, lo que hace que el alumnado reciba un *input* insuficiente. Por último, es notable mencionar el papel de la L1 en el aula. Esto es, la traducción sistemática, y casi automática de textos escritos. Haciendo uso de un libro de lectura, los alumnos traducen por orden de lista una oración tras otra.

Cuando se analiza el perfil psicológico del alumnado, encontramos un gran número de estudiantes kinésicos. Las actividades propuestas resultan tortuosas por requerir un esfuerzo continuo y una atención focalizada en textos escritos en superficies físicas o virtuales. Destaca el grado de amistad entre el alumnado, que se conoce desde la etapa de Educación Infantil y llevan compartiendo aula desde ese entonces. Esto hace que posean un espíritu de equipo que les habilite para enfrentarse a cualquier situación de manera colectiva, renunciando al individualismo.

Sus gustos personales son muy dispares, como cabe esperar en un grupo de segundo curso de ESO, pero todos se sienten atraídos por la música, los deportes de raqueta, los idiomas y los videojuegos. Resulta evidente la influencia que estos productos culturales ejercen sobre ellos, posibilitando un punto de partida para empezar a construir conocimiento.

2.2.Unidad Didáctica implementada

Habiendo analizado el contexto del grupo, planifiqué doce sesiones para la Unidad Didáctica número cinco de la Programación del Departamento de Inglés para el segundo curso de ESO que impartí del 28 de marzo al 5 de mayo del año 2017. Como es evidente, el enfoque metodológico seleccionado fue el Enfoque Comunicativo, hecho que implicaba introducir muchos cambios en el aula. Asimismo, me basé en la metodología de la Clase Invertida (*Flipped Classroom*), creando un blog² en el que los alumnos podían consultar todas las explicaciones, las soluciones a los ejercicios que se mandaban para casa y las calificaciones, así como daba la oportunidad de practicar con ejercicios on-line y mantener una comunicación pública con el resto de compañeros y conmigo.

Cambiaba también el proceso cognitivo predominante, que ahora resultaba ser el razonamiento inductivo, pues estaba interesado en una implicación por parte del alumnado para que el proceso de e/a fuera más significativo. Era consciente de que la UD suponía sacar a los alumnos de su zona de confort, primando la oralidad y el fomento de la intuición lingüística.

Para que el alumnado no rechazara tantos cambios de pleno, ideé varias actividades destinadas únicamente a motivarles, conectando con su realidad para que la lengua extranjera resultara atractiva, útil y, una vez más, significativa. Con todo, uno de mis objetivos principales era hacer que el alumnado ganase autonomía, diseñando actividades que apuntaban a que los estudiantes ganaran confianza en ellos mismos y así mejoraran su producción oral.

Debido al salto tan grande entre el estilo docente de su profesora habitual y el mío, creí conveniente aplicar una sesión cero en la que ambas partes fijamos reglas de convivencia y comportamiento para el buen desarrollo de la UD. Esto facilitó sobremanera la asimilación de reglas que les descubrían una nueva manera de aprender.

Se hizo uso del aula principalmente, a excepción de una sesión que se desarrolló íntegra en el patio del Centro. La mayor parte de recursos utilizados eran TIC: PowerPoint, Prezi, Internet... También se utilizó, de manera secundaria y como

² Este blog puede encontrarse en la dirección web: <http://thebest2ndeso.blogspot.com.es/>

apoyo, el libro de texto y el cuadernillo de trabajo, ambos titulados *English Plus 2nd ESO*, de la editorial Burlington. Se llevaron al aula *flashcards*, fotografías y realia diversa con el fin de motivar al alumnado.

La evaluación se realizó de manera que los alumnos pudieran evitar el examen final mediante la realización de pequeñas pruebas de consolidación en clase, lo que hacía que la evaluación fuera continua. Independientemente de esto, podían presentarse al examen para subir nota sin penalización en caso de una nota más baja. Aparte de esto, trabajamos con dos tareas a las que dedicamos cuatro sesiones: la creación de una ficha acerca de una persona famosa y la grabación de un vídeo en el que se comparan objetos y personas. Adicionalmente, algunos alumnos realizaron un pequeño trabajo de investigación y expusieron ante sus compañeros diversas producciones artísticas inglesas y norteamericanas.

2.3. Problemas detectados

Como era de esperar, la UD no resultó todo lo efectiva que parecía ser, y pronto se vio alterada y modificada hasta el punto de descartar actividades por entero. Cuanto más subía el *Student Talking Time* (STT), más necesitaba el alumnado que subiera, de manera que se podía observar cómo aprovechaban esto como una oportunidad para practicar la producción oral. En consecuencia, decidí modificar muchas actividades para atender a esta necesidad, así como prescindir de aquellas que necesitaban de un alumnado pasivo.

A pesar de creer que el alumnado reaccionaría con virulencia a todos los cambios propuestos y a pesar de estar convencido de que llevaría mucho tiempo acostumbrarles a un método nuevo, pude darme cuenta de que el alumnado, en realidad, estaba deseando ganar protagonismo en el aula. Rápidamente, muchas de las actividades que llevaba al aula se quedaban cortas respecto al grado de participación que ellos esperaban. Esta es, precisamente, una de las razones por las que decidí formarme en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Otro problema detectado fue el control del ruido. La ratio de la clase era demasiado alta como para desarrollar actividades de gran grupo en las que todos querían participar. La UD no pudo dar respuesta a los cambios que el alumnado

requería, ya que la mayoría de las actividades habían sido diseñadas previendo lo contrario.

Además, la plataforma virtual no resultó especialmente motivadora, ya que solo algunos alumnos entraban en ella regularmente. Los que no se servían de las posibilidades que esta ofrecía se excusaban con argumentos que evidenciaban la falta de interés por su parte, así como la percepción del blog como un sitio web obligatorio, lo que hacía que se concibiera como una tarea obligatoria muy pesada y que requería demasiado esfuerzo. Fue inútil convencerles para que lo utilizaran, a pesar de estar disponibles para dispositivos móviles y ser perfectamente compatibles con estos. Los que sí participaban en el blog lo percibieron como una página web amena en la que practicar inglés rodeado de animaciones, vídeos divertidos y juegos multimedia que desafiaban el intelecto.

Este rechazo por parte del alumnado me llevó a cuestionarme el tratamiento de la Competencia Digital. Habiendo dado por hecho que el alumnado iba a encontrar el uso de TIC algo fácil e intuitivo, me sorprendió el descubrir que a muchos estudiantes les causa pesadez utilizar cualquier otra aplicación tecnológica que no sea de mensajería instantánea o para compartir fotografías socialmente. Definitivamente, esta competencia debe trabajarse en clase y hay que orientar las actividades para que los estudiantes sean capaces de estar a la altura de un mundo tecnológico.

La suma de todas estas experiencias dio como resultado un gran interés por el método ABP como posible respuesta a las necesidades educativas del alumnado de esta generación. Además, al observar su interés al trabajar con pequeños proyectos, mi entusiasmo por conocer esta metodología se incrementó.

3. Marco teórico

Este apartado está dedicado a aportar un marco de referencia teórico que justifique la elección de esta metodología para el diseño de la UD propuesta. Se comenzará realizando un breve repaso a la historia de la metodología, desde el método de Gramática-Traducción hasta el día de hoy. Esto nos llevará a la aparición del ABP. Así, se procederá a definir esta metodología y a listar las características que lo distinguen de otros modelos.

A continuación, se realizará una brevísima descripción de la metodología del ABP, centrando la atención en la relación entre los discentes, el problema o proyecto y el docente. Esto nos dará una buena base para poder plantearnos cómo programar una UD de ABP, y para ello recurriremos a diferentes diseños y plantillas de programación, en busca de una que sea lo suficientemente completa como para aplicarla a este trabajo. La evaluación en ABP puede suscitar incomodidad y desconcierto a aquellos que no estén familiarizados con esta metodología, por lo que se le dedica otro apartado, en el que se razona el proceso de evaluación.

Por último, se ha creído conveniente añadir un último apartado en el que reflejar los posibles problemas que puede suponer implementar una UD de ABP a día de hoy. Nos ayudaremos de experiencias de otros docentes para identificar estos problemas y buscar posibles soluciones para, al menos, estar prevenidos ante lo que pueda ocurrir.

3.1. Breve revisión histórica de los métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

A finales del siglo XVIII surge en Prusia el método de Gramática-Traducción, que considera la enseñanza de una lengua viva igual que las lenguas clásicas. Así, su principal objetivo es el estudio consciente de la gramática y vocabulario de la L2, en un proceso de e/a en el que apenas hay interacción y conocimiento activo. La lengua se concibe, por tanto, como un sistema de reglas que deben ser enseñadas con textos escritos sujetos a los significados de la L1.

El Método Directo como respuesta al anterior surge a finales del siglo XIX, entendiendo que el aprendizaje de la L2 debe constar de un proceso similar al de la adquisición de la L1. Por ello, su objetivo es que el estudiante piense y se exprese en la L2, dando prioridad a las destrezas orales y concibiendo al docente como el aportador de input. Sin embargo, este rechazo a la L1 dificulta la comprensión de contenidos y requiere un número muy bajo de alumnos para ofrecer una atención tan personalizada.

En los años 50 y 60 surgen los métodos estructuralistas: enfoque oral (que nace a finales de los años 20 en Reino Unido y se consolida en los 50 como el método

situacional), el método audio lingual y el método audiovisual. Estos, marcados por el contexto sociopolítico, dan una mayor importancia a la oralidad y a la adquisición de la lengua. Elaborados por lingüistas, pretenden desarrollar una base más sólida para el método directo, concibiendo la lengua como un sistema de estructuras. El objetivo es el dominio de la lengua a nivel oral, graduando los contenidos y entendiendo que el papel del alumno es repetir el modelo del docente, que suele ser nativo. Sin embargo, el conductismo resulta poco eficiente y a menudo se deposita demasiado énfasis en la repetición, que dificulta la adquisición de competencias comunicativas.

En las dos décadas siguientes se experimenta un auge del llamado enfoque humanístico que, como su propio nombre indica, centra su atención en el estudiante y que engloba a los siguientes métodos: método silencioso, *Suggestopedia*, aprendizaje por comunidad y *Total Physical Response* (TPR). Se innova en técnicas más lúdicas, se intenta reducir la ansiedad lingüística, se otorga un papel más activo al alumno y se deja de castigar el error.

Esto último es de suma importancia para el ABP, ya que se considera que “muchos de los errores cometidos en situaciones didácticas deben considerarse como momentos creativos” (Vargas Merina, 2009). Es esta creatividad lingüística la que persiguen estos métodos humanísticos. Algunos métodos, como el TPR, siguen descansando sobre las bases del conductismo y otros, como la *Suggestopedia*, carecen de teoría lingüística que sustente el diseño y técnicas del modelo que propone.

Esto hace que a finales de los años 70 en adelante surjan el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y las inteligencias múltiples. Es entonces cuando el método ABP también gana popularidad, resultando compatible con el enfoque comunicativo. Si hay algo que destacar de estos métodos es la importancia que dan al aprendizaje significativo. Siguiendo la definición de Rodríguez Palmero (2004, p.4), el aprendizaje significativo:

Es el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: predisposición para aprender y material potencialmente significativo que, a su vez, implica significatividad lógica de dicho material y la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende.

[...] Es una interacción triádica entre profesor, aprendiz y materiales educativos del currículum [...]. Es, también, la forma de encarar la velocidad vertiginosa con la que se desarrolla la sociedad de la información, posibilitando elementos y referentes claros que permitan el cuestionamiento y la toma de decisiones necesarios para hacerle frente a la misma de una manera crítica.

Esto nos lleva directamente al constructivismo, al concebir el proceso de e/a como uno en el que el discente crea conocimiento nuevo siempre basándose en un conocimiento previo. Esto, sin duda, es aplicable a los enfoques de esta época, así como al método ABP.

Por último, a partir de los años 90 se entra en la denominada era post-métodos. Con una presencia imponente del enfoque comunicativo, siguen surgiendo otras apuestas didácticas, como las teorías neurolingüísticas, el Enfoque AICLE, el Enfoque Léxico... No obstante, resulta evidente la importancia que se presta hoy día a la enseñanza por competencias, y cómo muchas de las acciones didácticas innovadoras se encuentran bajo el amplio paraguas del enfoque comunicativo.

3.2. Qué es ABP

Para abordar esta cuestión, primero es necesario identificar cómo se originó. Así, sabemos que surgió en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá, 1969), “tratando de instituir un sistema de enseñanza de la medicina que corrigiese algunas de las deficiencias del sistema de asistencia médica” (García Sevilla, 2008). Era, por tanto, una respuesta a una necesidad del mundo real. Las aulas se convirtieron en espacios de aprendizaje donde los estudiantes podían no solo conectar con su realidad sino también trabajar con ella: analizarla, evaluarla, reflexionar sobre ella y actuar para mejorarla. Como destaca Sola Ayape (2006), el ABP es “un modelo educativo que desplaza su centro de gravedad de la enseñanza al aprendizaje [y] que fundamenta su razón de ser en el alumno” (p. 41).

Otro aspecto interesante es la multitud de nombres que ha recibido este método, resultando finalmente en ABP significando bien “Aprendizaje Basado en Problemas”, o bien “Aprendizaje Basado en Proyectos” (S.O.L. Train, 2016), siendo las siglas en inglés PBL (*Problem-Based Learning* o *Project-Based*

Learning). Como veremos en §3.5, esta diferenciación parte de cómo se programa el escenario, resultando en la presentación al alumnado de un proyecto o de un problema. Mientras tanto, para poder definir este método con mayor eficacia, nos interesaremos en sus características y fundamentos teóricos.

Así, observamos que el ABP “tiene sus raíces en el constructivismo” (Galeana de la O, 2006), lo que implica que no se concibe al estudiante como un receptor de estímulos a los que responde positiva o negativamente, sino como a un participante en el proceso de e/a que tiene la misma importancia que el docente en lo que a la efectividad de dicho proceso se refiere. En otras palabras, al alumno se le otorga una gran importancia en el contexto educativo, pues es el responsable de adquirir nuevos conocimientos no como una mera consecución de aprendizajes independientes sino de manera integradora, relacionando los nuevos aprendizajes con los que ya poseía.

Para ello, el ABP se sirve del aprendizaje por descubrimiento y, aún más importante, del trabajo cooperativo. Baro Cáliz (2011) nos recuerda que el aprendizaje por descubrimiento es aquel que ocurre “cuando el docente le presenta todas las herramientas necesarias al alumno para que este descubra por sí mismo lo que se desea aprender” (p.5). Ciertamente, esto encaja con la filosofía de enseñanza del ABP, ya que sigue siendo fiel a esa concepción del alumno como el foco de atención del proceso de e/a, pues es el discente quien debe seleccionar lo que verdaderamente le suscite interés. Resultan bastante evidente las consecuencias directas que esto supone a la motivación intrínseca del alumnado. Retomaremos esta idea en §3.3.

Podría pensarse, entonces, que el ABP favorece la experimentación del alumno y que esta es una parte esencial de los aprendizajes conseguidos por su parte. Pero hay más, ya que esta metodología abraza los principios del aprendizaje cooperativo. Esto no solo implica que el estudiante se beneficia de los aprendizajes del resto de sus compañeros y de poder transmitir los suyos propios, sino que además enmarca el ABP como una metodología que promueve valores tales como la empatía y la responsabilidad. Todo esto se consigue, por tanto, concibiendo el trabajo cooperativo como una técnica en la que “las actividades de aprendizaje se efectúan en pequeños grupos [en los cuales] los

integrantes intercambian información, activan los conocimientos previos, promueven la investigación y se retroalimentan mutuamente” (Galeana de la O, 2006).

Ahora que ya tenemos una mejor concepción de en qué se basa esta metodología, consideraremos oportuno ahondar en las características que lo diferencian de otros métodos. Vargas Merina (2009, pp. 7-8), realiza una clasificación metodológica a aplicar a las distintas propuestas didácticas. Se ha creído oportuno aplicar este análisis al ABP, obteniendo como resultado las siguientes características:

- Es un método psicológico, pues “el orden seguido responde más bien a los intereses y experiencias de los alumnos/as [y busca] más la intuición que la memorización [, así como] se basa en la motivación y va de lo conocido a lo desconocido”
- Es un método intuitivo, pues “se intenta acercar a la realidad inmediata del alumno lo más posible [y] parte de actividades experimentales”
- Es un método globalizado, pues “las clases se desarrollan a través de un centro de interés, abarcando un grupo de disciplinas de acuerdo con las necesidades naturales que surgen en el transcurso de las actividades”
- Es un método activo, pues “tiene importancia la participación del alumno”

Llegados a este punto, cabe cuestionarse la aplicabilidad de esta metodología al área de lengua extranjera. Ya sea por proyectos o por solución de problemas, no encontraríamos objeción si argumentáramos que, al implementar ABP en una clase de lengua extranjera, estamos enfatizando “el uso del lenguaje apropiadamente en diferentes tipos de situaciones y para solucionar diferentes tipos de tareas” (Hernández Reinoso, 1999-2000). De la misma forma, el ABP se postula como una metodología que “ofrece el puente necesario entre la lengua extranjera en clase y la lengua extranjera que los alumnos realmente necesitan”³ (Fried-Booth, 1986). A partir de aquí, podremos dar forma a cómo casa esta metodología con el aprendizaje de una L2 dentro del enfoque comunicativo.

³ Traducido del original: “Often, there is a gap between the language the students are taught and the language they in fact require. It is this gap that project work can help to bridge” (p. 5).

Ahora bien, una de las cuestiones que surgen en cuanto se intenta imaginar una sesión de lengua extranjera basada en ABP es la brecha que separa aquellos contenidos que tradicionalmente se categorizan como “teóricos” y “prácticos.” Si bien la metodología ABP admite una secuenciación de actividades teóricas en forma de clase magistral y otras prácticas en las que se desarrollaría el ABP de manera íntegra (Méndez García y Porto Currás, 2008), lo ideal es aprovechar las ventajas que ofrece esta metodología y abrir el camino de la innovación para suprimir las clases magistrales. Como es lógico, esto no desvirtuaría la metodología, aunque sí supondría una aplicación parcial del método.

Posiblemente, la respuesta más sensata es la de recurrir a intervenciones puntuales por parte del docente en las que los estudiantes reciben una breve explicación, fruto de las dudas de algunos o de la identificación por parte del profesor de la necesidad de clarificar algún punto. Para ejemplificar esto, supongamos que el profesor se da cuenta de que los alumnos no reconocen una determinada estructura gramatical. Es entonces cuando puede pedir la atención del conjunto de la clase y ofrecerles ayuda. Es de suma importancia, por tanto, destacar que esto no supone una paralización del ABP, y así lo demostraremos en §3.4.

En cuanto a la estructura de esta metodología, es necesario mencionar que existen varias opciones. La propuesta original del ABP⁴ se vio ligeramente retocada y terminó por asentarse como el modelo Hong Kong, que consta de cuatro fases y siete pasos en total. Algo menos famoso es el modelo 4X4, que parte del anterior y busca sintetizar los pasos aportando mayor flexibilidad a las cuatro fases, de manera que cada grupo-clase se sienta con la libertad de realizar los pasos en un orden distinto. Por tanto, podríamos afirmar que ambos modelos son, en esencia, iguales, ya que están formados por las mismas actividades, salvando pequeñas diferencias como la colocación de una actividad en una fase u otra (Ilustración 1).

⁴ Esta propuesta puede encontrarse en H. G. Schmidt, “The Rationale Behind Problem-Based Learning”, en H. G. Schmidt, Jr. Lipkin, M. W. De Vries y J. M. Greep, *New Directions for Medical Education. Problem-Based Learning and Community-Oriented Medical Education*, Springer-Verlag, Nueva York, 1989, p. 107.

Modelo Hong Kong

- **Fase 1**
 - Paso 1 - Identificación de hechos y palabras clave del problema
 - Paso 2 - Definición del problema
 - Paso 3 - Justificación
- **Fase 2**
 - Paso 4 - Identificación de los objetivos de aprendizaje
 - Paso 5 - Plan de investigación para cada miembro
- **Fase 3**
 - Paso 6 - Investigación y estudio individual
- **Fase 4**
 - Paso 7 - Informe y presentación oral

Modelo 4X4

- **Fase 1** - Activación del conocimiento y análisis
- **Fase 2** - Investigación y estudio
- **Fase 3** - Resolución del problema: soluciones e informe
- **Fase 4** - Presentación ante la clase, reflexión y evaluación

Ilustración 1, modelos de ABP. De elaboración propia, información extraída de Arpí Miró, et al. (2012)

Aunque estos dos modelos son los más extendidos (Verde Trujillo, et al., 2011), existen otras propuestas como la de Galeana de la O (2006), que tratan de adaptar estas estructuras a las necesidades de cada contexto educativo correspondiente. En este caso, la autora identifica seis fases: planeación, análisis, diseño, construcción, implantación y mantenimiento (p. 9). El hecho de que estos nombres no tengan mucho parecido a los que reciben las fases de los modelos de Hong Kong y de 4X4 no evita, de nuevo, apreciar las similitudes. Una vez más, la estructura metodológica del ABP descansa en los mismos pilares, ordenando las acciones didácticas en fases de mayor o menor número y colocando actividades con anterioridad o posterioridad, pero realizando los mismos pasos.

3.3. Metodología ABP: los alumnos, el problema y el docente

Ahora que hemos tomado conciencia de los posibles modelos que seguir a la hora de implementar ABP, es un buen momento para detenernos en los roles del docente y del discente en esta metodología. Asimismo, será de importancia estudiar el papel que juega el problema o proyecto en esta relación. Si observamos el título de este apartado, encontraremos que se mencionan a los alumnos en primer lugar. Es evidente que en una metodología como esta, que dota al alumnado de tanto poder, se les debe dar prioridad. Sin embargo, esto no supone que sobre los estudiantes caiga todo el peso de la metodología. Más

bien, es esta relación triangular entre discente, problema/proyecto y docente el motor del ABP, de tal manera que los roles que efectúen cada uno de ellos condicionará el proceso de e/a por entero.

Para empezar, entonces, analicemos qué hace el estudiante en ABP. La actuación del alumnado en una clase de ABP no se limita a seguir ciegamente los pasos que dictan los modelos previamente citados en §3.2, pero tampoco se espera de ellos que investiguen y experimenten sin rumbo. A los estudiantes se les otorga, en todo caso, mucha más libertad que en otras metodologías más tradicionales. Entiéndase por libertad la posibilidad de que el alumnado decida qué quiere estudiar, cómo quiere aprenderlo y para qué. Es por ello que una de las principales premisas del ABP es que el alumnado debe trabajar en algo que le interese y le motive.

Esto no lo hacen solos, ni mucho menos. El alumno trabaja a nivel individual, pero siempre formando parte de un equipo en el que tiene un papel fundamental para desarrollar un buen trabajo grupal. A su vez, el equipo forma parte del conjunto grupo-clase, pudiendo estar en contacto con otros equipos y manteniendo vías de comunicación abiertas continuamente. Finalmente, el grupo-clase es dirigido y guiado por el docente. Por todo esto, el alumno de ABP no está solo frente al reto, problema o proyecto que se plantee.

De hecho, este sentimiento de pertenencia a un grupo a varios niveles favorece la toma de decisiones importantes que llevarán al equipo por un sendero u otro. Como destaca Blázquez Ortigosa (2010), el docente lleva al aula su programación, pero es el alumnado quien le da la auténtica forma, “teniendo presente que esta previsión constituye el inicio, no la finalidad, [puesto que es] la interacción con la clase” la que redefinirá todo lo previsto (p. 2). Esto no solo supone que el docente y su programación deben ser flexibles, sino que también es el alumnado quien resulta empoderado y toma decisiones conscientes acerca de su proceso de e/a. Sin ir más lejos, es el mismo alumnado quien elige el proyecto, como sugiere este mismo autor: “la información necesaria para construir los proyectos no está predeterminada de antemano, ni depende del enseñante o de un libro de texto, sino que está en función de lo que sabe ya cada alumno/a sobre ese tema” y de lo que quiera saber (p. 3).

Para terminar de dibujar el rol del alumnado en esta metodología, se ha creído oportuno incluir un listado elaborado por la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo de la Vicerrectoría Académica del ITESM, citado en Sierra Longeva (2006, pp. 112-113). Aquí se recogen las principales acciones que desarrolla un estudiante a lo largo de las distintas fases de la metodología. Basta una lectura rápida para notar no solo la gran cantidad de momentos de aprendizaje por los que pasa el alumno sino también la importancia de los mismos, contribuyendo a valores tan importantes como la tolerancia, la empatía y el liderazgo:

- Desarrollar su habilidad para enfrentar problemas
- Aprender a administrar el tiempo
- Participar en discusiones de equipo
- Familiarizarse con diferentes roles (líder, secretario, representante, etc.)
- Relacionarse con otros estudiantes
- Generar conclusiones
- Desarrollar disposición para trabajar en equipo
- Autoevaluarse
- Evaluar a sus compañeros de equipo
- Hacerse responsable de su propio aprendizaje
- Desarrollar autonomía de estudio
- Familiarizarse y comprometerse con su entorno
- Hacer uso de la tecnología
- Desarrollar su pensamiento crítico
- Reflexionar individual y colaborativamente
- Aprender a tomar decisiones
- Investigar, analizar y sintetizar información

Es cierto que el alumnado goza de muchísima autonomía, pero también es importante destacar el hecho de que el docente debe sentirse libre de intervenir tanto como considere oportuno. Cuánto lo haga, las razones por las que así lo decida y lo que quiera conseguir determinarán un estilo docente u otro. A primera vista, podríamos diferenciar dos tipos de docente: intervencionista y no intervencionista. Mientras que el primero estaría al tanto del trabajo de los equipos y no dudaría un segundo en dar su opinión aunque no se la pidan, el

segundo adoptaría un rol más observador e intervendría solo cuando fuera estrictamente necesario. Sin embargo, existe una multitud de características diferentes que definirían la acción docente en ABP. Tantas, que resultaría muy superficial quedarse con este rasgo de intervención. González y Carrillo (2008, pp. 94-95) identifican hasta seis tipos de acción como docente de ABP:

- El tutor directivo, que dice a los alumnos qué es lo que deben de hacer y cómo de una manera innegociable.
- El tutor informador, que transmite su información de manera directa como única fuente de conocimiento.
- El tutor confrontador, que se centra en la observación de los errores de sus alumnos y evalúa sus actuaciones prejuzgándolas.
- El tutor desafiante, que promueve el pensamiento crítico entre sus alumnos así como la evaluación de las ideas.
- El tutor que ayuda a la interacción entre los miembros del grupo y fomenta su interés relacionando el debate con sus conocimientos previos.
- El tutor que comparte e intercambia ideas y experiencias con los estudiantes y negocia las estrategias a seguir en los tutoriales con ellos.

Como podemos observar, la metodología ABP no es autoritaria respecto a la figura del docente, ya que también le otorga autonomía para actuar conforme a las necesidades del grupo y a su filosofía de enseñanza. Cabe destacar que, de todas las acciones docentes listadas, cualquiera es la idónea para esta metodología, al no existir una figura ideal preconcebida del docente. Es entonces cuando comprobamos la importancia del profesor en esta metodología. Su papel no se restringe a un conjunto de normas cerradas que hay que cumplir a rajatabla, sino que es el docente quien tiene que decidir a qué prestar más atención dentro de todas las acciones tutoriales que puede desempeñar (desde observar hasta imponer, pasando por cuestionar, proponer, incitar, recalcar, informar, y un largo etcétera).

Por esto, se concibe al docente de ABP como un guía y además, más concretamente en el área de lengua extranjera, como un aportador de “input guiado [el cual] se reducirá diariamente y aumentarán las oportunidades para que el estudiante trabaje por su cuenta y el profesor sirva de supervisor” (Hernández Reinoso, 1999-2000). Así, empezamos a darnos cuenta de que la

metodología ABP no solo se puede aplicar al ámbito científico, sino que también es perfectamente útil para la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que esta metodología se apoya en la figura del docente como aportador del input que necesitan los alumnos realmente. Esto dota al proceso de e/a de lengua extranjera de un enorme potencial, haciendo que el aprendizaje sea verdaderamente significativo: los alumnos trabajan con la L2 partiendo de un modelo que les ofrece el docente orientado al proyecto que los propios alumnos han elegido, siempre en conexión con la vida real. En otras palabras, la lengua extranjera que se estudia y se aprende en el aula no puede ser más real.

Por todas estas razones podemos ahora concluir que el rol del docente en ABP es extremadamente importante para el buen desarrollo de los proyectos, a la vez que goza de una gran autonomía y libertad de elecciones didácticas. Son muchos los autores que destacan este papel y recuerdan que el profesor puede hacer mucho más que observar en ABP. Sola Ayape (2006) considera que la práctica docente en ABP “acaba descubriendo al buen o mal maestro, y también al buen o mal alumno”, así como que “no se puede concebir una actividad ABP sin el protagonismo activo del profesor”, llegando a afirmar que “el aprendizaje basado en problemas refuerza todavía más la presencia del docente” (p. 43). De la misma manera, Arpí Miró, et al. (2012) destaca que “los grupos de ABP dependen en gran medida de las habilidades de los profesores para fomentar la participación del estudiante, el trabajo en equipo y el pensamiento de orden superior” (p. 15).

En cuanto al problema se refiere, trataremos de distinguir las características del mismo dentro del área de lengua extranjera. La razón por la que se ha decidido esto es, simplemente, la riqueza de la metodología ABP, que facilita una configuración del problema radicalmente diferente dependiendo de un área u otra. Diversos autores han realizado clasificaciones de distintos problemas en el ABP. Unos, como Duch (1996, pp. 35-36, citado en Romero Medina y García Sevilla, 2008), realizan una tipología en base al nivel de complejidad del problema, distinguiendo tres niveles en los que se explica que, gradualmente, el alumnado se enfrenta a tareas que requieren diversas respuestas. Así, es el tercer nivel el que aplica en ABP:

Requiere capacidad de análisis, síntesis y evaluación. Están relacionados con el mundo real, y no toda la información necesaria para resolverlo está contenida en el propio problema o incluso en los textos del curso. En consecuencia, los estudiantes necesitan hacer investigación, descubrir nuevos materiales y llegar a juicios o decisiones basadas en la información aprendida. El problema puede tener más de una respuesta aceptable.

Otros autores, como Bridges y Hallinger (1995, pp. 36-37, citados en Romero Medina y García Sevilla, 2008), realizan una clasificación atendiendo a las características del problema en sí y no a los mecanismos mentales que tiene que llevar a cabo el alumno para resolverlo. Esta clasificación resulta muy interesante para tomarla como guía a la hora de planificar una unidad ABP, ya que nos acerca al enunciado del problema en sí. Algunos tipos son:

- El problema tipo “pantanoso”: Es el caso del problema que presenta un complejo desorden, y que contiene numerosos subproblemas.
- El problema tipo dilema: Representa al tipo de problemas en los que existe más de una alternativa de solución, cada una de las cuales tiene pros y contras. El diseñador del problema conoce dichos pros y contras, pero obliga a los estudiantes a elegir entre alternativas que impliquen un sacrificio o desventaja en cualquiera de las decisiones adoptadas.
- El problema rutinario: Es el tipo de problema habitual que se encuentran profesores y estudiantes en el ámbito escolar y manuales de texto; éste no es el típico problema ABP, como veremos en un apartado posterior.
- El problema de aplicación: Al estudiante se le asigna un programa de actividades o de intervención que se debe aplicar y debe buscar la manera de garantizar el éxito de la aplicación de ese programa o conjunto de actividades

Ahora que conocemos las muchas perspectivas desde las que se puede formular un problema, haríamos bien recurriendo a experiencias docentes previas en las que hayan diseñado e implementado una UD de ABP. Así, podremos observar no solo la tipología del problema sino también la mera enunciación del mismo, llegando a identificar rasgos comunes que clarifiquen qué es un problema de ABP y qué no lo es. Tomaremos, entonces, como primer ejemplo diferentes problemas propuestos a los alumnos de mano de Soriano Barquero y Rodríguez Fernández-Peña (2015, p. 476):

- Recibes una llamada telefónica externa solicitando unidad de alojamiento.
- Entra un cliente y tienes que formalizar las operaciones.
- Sale un cliente y tienes que formalizar las operaciones.
- ¿Cómo realizamos el tratamiento de sugerencias y quejas del cliente?

Estos profesores impartían la asignatura de Lengua Extranjera Inglés en el módulo profesional de Recepción y Reservas a alumnos de segundo curso del Ciclo Formativo de Grado Superior en Gestión de Alojamientos Turísticos en la ciudad de Madrid. Los problemas aquí listados fueron el resultado de una primera fase en la que, entre todos, identificaron qué problemas tendrían al enfrentarse a un empleo de recepción telefónica en inglés. Habiendo enumerado los problemas, la clase se dividió en distintos equipos para abordarlos.

Como segundo y tercer ejemplo elegiremos el de Mozas (2015) y el de Remolar Mezquita (2015), respectivamente. El primero lanzó una pregunta a sus alumnos: “¿Se habla inglés de la misma forma en todas las partes del mundo?”⁵ Cada equipo de alumnos se encargó de un país anglófono y elaboraron en conjunto una guía de supervivencia para extranjeros en la que reflejaron las marcas dialectales.

El segundo aprovechó la presencia de la figura del auxiliar de conversación para llevar a cabo una UD de ABP, diciendo a los alumnos que necesitaban saber qué habían aprendido gracias a él, así como el grado de satisfacción del auxiliar, de los alumnos, del mismo docente, de los padres y del Centro en general. Al final, los equipos no solo dieron respuesta a esta necesidad sino que también crearon tours virtuales por la ciudad que presentaron al auxiliar, además de diseñar un diario de mejores momentos en el que describieron e ilustraron todas las experiencias que vivieron con él.

Como se puede observar, una de las principales características de la enunciación de un problema de ABP es la versatilidad. No se puede llevar al aula un problema que de por sí indique qué pasos hay que realizar y cuándo está

⁵ Traducido del original: “Is the English language spoken in the same way all around the globe?”

resuelto. Un buen problema de ABP es casi infinito, pues debe permitir que el alumnado imagine, invente y cree con toda la libertad posible.

En un plano lingüístico, es interesante observar que muchos de los problemas se formulan en modo afirmativo. Esto puede deberse a que una oración interrogativa puede resultar poco fértil cuando se ha trabajado con ella durante bastante tiempo. Por último, es aún más interesante saber que el alumnado toma las riendas del problema, pero es el docente quien lo elabora. En todos los casos expuestos aquí, el docente entró en el aula sabiendo cuál era el problema que iba a presentar, pero con los brazos abiertos a mil maneras de enfocarlo.

3.4. La programación en ABP

No cabe duda de que esta metodología necesita de una programación previa a la implementación de una UD. Ahora bien, es de obligada atención elegir qué aspectos deben tratarse en dicha programación, de manera que la información que el docente traslada al papel sea coherente con sus intenciones didácticas. Álvarez Borrego, et al. (2010) recuerdan que esta información debe estar “relacionada con los contenidos, la preparación de los recursos pertinentes, la selección de las estrategias y actividades y su organización en una secuencia didáctica, así como evaluar el proyecto y los avances de sus alumnos” (p. 3, en Secretaría de Educación Pública, 2006). Hasta aquí no parece haber mayor diferencia entre una programación ABP y una tradicional, pues siguiendo esta metodología, en principio, se atiende a la misma cantidad de elementos que, por ejemplo, en una UDI.

Sin embargo, una UD de ABP no se queda ahí, sino que utiliza una serie de recursos útiles para el docente en el proceso programador. Es conveniente mencionar la posibilidad de la elaboración de una Guía Tutorial⁶. Sola Ayape (2006) declara que “toda programación debe contar con un mapa mental que recoja los principales conceptos e ideas del proyecto,” materializadas en una “guía tutorial, [un] escenario y rúbricas de evaluación” (pp. 44-46). No obstante, otros autores destacan la importancia extrema de añadir a este listado “el diseño y desarrollo de un producto”, como “evidencia de aprendizaje en este modelo

⁶ En adelante, GT.

educativo” (Galeana de la O, 2006). Concluimos, entonces, que el docente programa en ABP para informar de los planes didácticos y metodológicos que va a llevar a cabo para alcanzar unos objetivos y competencias, sirviéndose de una GT en la que refleja el problema, el producto al que se aspira y las rúbricas con las que evaluará el proceso y el resultado final.

Siguiendo las indicaciones de Gentil Pinto (2006), una GT debe estar formada por dos partes. La primera parte presentaría el contexto en el que se va a implementar la UD de ABP, conectaría esta UD con el resto de las que forman parte de la programación anual y presentaría el problema, al que ella llama escenario. La segunda parte describiría detalladamente los conocimientos previos que se esperan del alumnado, los objetivos a cumplir y los materiales necesarios, así como una secuenciación de las actividades a realizar⁷.

Llegados a este punto, encontramos que hay mucho de lo que hablar. Para empezar, podemos concluir que la GT es una pre-programación de extrema utilidad para el docente, pero que no constituye la programación en sí, ya que debemos añadir aspectos fundamentales como la Atención a la Diversidad, los materiales que se van a llevar al aula o las CC. Es por esto que la UD de ABP que se presenta en este trabajo toma como referencia esta GT pero incluye elementos que, por razones obvias, no pueden mantenerse al margen de una programación.

Partiendo de esta GT, podríamos ser capaces de llegar a la secuenciación de actividades, y a la hora de diseñar las distintas sesiones encontramos variedad de estilos en la metodología de ABP. Una forma de programar las sesiones es la que sugiere Parra Martínez (2015). Esta profesora es fiel a la filosofía del ABP ya que parte siempre del conocimiento previo del alumno para programar las actividades. Además, este modelo de programación ofrece al estudiante la libertad que caracteriza la metodología, pues simplemente se listan las acciones que puede llevar a cabo el alumno mientras se implementa la actividad. Para cada paso del modelo ABP, se unen los índices de logro correspondientes que denotan el correcto desarrollo del proyecto. Otro modelo programador es el ofrecido por Ramírez Castillo (2016), que organiza las fases del modelo de Hong

⁷ Para una visión más detallada de la GT, consúltese la ilustración 2 en el Anexo 1.

Kong en apertura, desarrollo y cierre, incorporando en cada una los objetivos a conseguir, a partir de los cuales se diseñan las actividades⁸.

Estos modelos responden de una manera bastante lógica a lo requerido por la metodología ABP, pero siguen faltando elementos tan importantes en nuestro sistema educativo como las CC. Martínez Fernández, et al. (2015-16, pp. 99-100) demuestran que es posible basar una UD de ABP en las CC o, mejor dicho, partir de ellas para diseñar un modelo programador de sesiones. González y Carrillo terminan de rematar la tarea, ofreciendo un esquema claro que responde a las necesidades de los profesores españoles para implementar ABP sin olvidar la legislación:

¿Qué se evalúa en el ABP? La respuesta lógica [...] tendría que ser: "las competencias." [...] Así que un primer reto para el profesorado sería especificar las competencias que quiere poner en juego en los alumnos, y en qué actividades se van a ejercitar. [...] Esas competencias tendrán que concretarse en ítems evaluables (por ejemplo, "citar correctamente las fuentes consultadas"), que desempeñarían el papel de criterios de evaluación. Esos criterios deberían ser conocidos por los estudiantes desde el comienzo, incluso podrían ser objeto de una negociación o contrato entre docentes y alumnos.

Así, uniendo todas las piezas de este puzzle programador, podemos concluir que la GT es un buen modelo del que partir para una pre-programación con visión global, mientras que la programación de las sesiones debe seguir un esquema determinado. El esquema resultante, por tanto, de la suma de las aportaciones aquí reflejadas consistiría en partir de las CC para asociarlas con objetivos específicos. Estos objetivos, a su vez, serán trabajados con las distintas actividades. Previo desarrollo de las actividades, se llegaría a un acuerdo con el alumnado para informarles de los objetivos elegidos por el docente en base al problema o proyecto. Ellos negociarían aquellos criterios de evaluación que considerarían justos y así el ciclo quedaría cerrado. Se ha considerado oportuno

⁸ Se ofrece una visión esquemática de estos modelos con las Ilustraciones 3 y 4 en los Anexos 2 y 3, respectivamente.

seguir este modelo para la programación de la UD de este trabajo, expuesta en §5, a la que se añadirán aquellos elementos mencionados previamente de obligada aparición, como la Atención a la Diversidad.

En cuanto a los objetivos se refiere, son varios los autores que recalcan la existencia de objetivos generales de ABP. Galeana de la O (2006, p. 5) considera oportuno diferenciar estos objetivos generales a los que pueda ofrecer cualquier legislación. En su opinión, la metodología ABP debe apuntar siempre a los siguientes objetivos generales sin importar el contexto educativo donde se implemente:

- Mejorar la capacidad de trabajar en equipo.
- Desarrollar las Capacidades Mentales de Orden Superior (búsqueda de información, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición).
- Aumentar el conocimiento y habilidad en el uso de las TIC.
- Promover la responsabilidad por el propio aprendizaje.

Por otra parte, podemos encontrar una descripción de los objetivos generales de ABP de manos de Vilchis (2003, en Illescas Nájera, 2006), que identifica cuatro: “aprender a saber para comprender, a hacer para actuar, a convivir para participar y cooperar y aprender a ser” (p. 176). Como se puede comprobar, esta segunda perspectiva de los objetivos generales se acerca mucho a la clasificación de contenidos del marco legislativo español actual. En el caso de este trabajo, se tendrá en cuenta la importancia de los objetivos generales de la metodología ABP, identificando similitudes en la legislación en la que nos basaremos para programar, como veremos en §4.

La temporalización del ABP resulta ser, también, más que flexible. Aunque el propósito de este trabajo es el diseño de una UD de doce sesiones, es posible aplicar esta metodología a un trimestre entero o incluso solo tres sesiones de dos horas (Cajamarca Yanchatipan, 2014). La elección de la cantidad de tiempo que se dedica al ABP depende, en gran medida, del producto final esperado y de los procesos necesarios para llegar al mismo. Es por ello que, en una

programación anual en la que todas las UD se programan en base a esta metodología, podríamos encontrar diversidad de temporalizaciones.

Así, comprendemos lo esencial que resulta elegir un buen problema. Entiéndase por esto un problema o proyecto que no resulte sencillo, anodino y desconectado de la realidad del alumnado. Blázquez (2010) nos recuerda que “para desarrollar un proyecto de trabajo no sirve cualquier actividad, sino un tipo de actividades que supongan *un reto* para el alumno/a y le obliguen a pensar, a razonar, a investigar y a analizar” (p. 7, énfasis mío). La cuestión, entonces, es cómo diseñar un problema para que despierte el interés del alumnado y suponga un desafío que no resulte demasiado difícil y promueva el abandono. Epstein Cal y Mayor (2006) nos indica un aspecto muy importante a tener en cuenta. Desde su punto de vista, el problema debe incitar “curiosidad, flujo de sugerencias y coherencia lógica, que dé pie a resolverse por pasos” (p. 72). Un buen problema, entonces, debe también facilitar al alumno un acercamiento que resulte en la resolución del problema por pasos coherentes que lleven al producto final.

Más exhaustiva es la clasificación que realizan González y Carrillo (2008), elaborando una *checklist* de autoevaluación para el profesorado que les ayude a estudiar la enunciación del problema (Ilustración 5). En esta tabla, podemos observar que se otorga prioridad absoluta al entendimiento por parte de los alumnos de lo que se espera como producto final. Siguiendo las indicaciones de estos autores, un buen problema debe hacer que el alumnado elija un producto coherente sin alejarse de la resolución del problema. Además, y como es de esperar, se presta especial atención al interés que debe despertar en el alumnado, así como al grado de conexión con la realidad de este⁹.

Una última cuestión que no se debe pasar por alto es la posibilidad de que los propios alumnos elijan el problema o proyecto. Butler (2002, en Romero Medina y García Sevilla, 2008, p- 48) afirma que “generalmente los problemas son seleccionados por los profesores, aunque también lo son en algunos casos por los estudiantes”. En mi opinión, dejar que sean los alumnos quienes decidan el problema o proyecto favorecería no solo la motivación existente en el grupo sino también daría más sentido al conjunto del proceso metodológico del ABP, pues

⁹ Esta tabla puede encontrarse en la Ilustración 5, Anexo 4.

sería bajo estas circunstancias cuando el alumnado realmente estaría conectado con la realidad: “la motivación reside en el proyecto, ya que al estudiante se le ofrece, por fin, la oportunidad de poner en uso sus habilidades comunicativas en una nueva situación real que supone todo un desafío”¹⁰ (Fried-Booth, 1986). A fin de cuentas, la elección de un buen problema resulta ser un problema en sí mismo que también requiere de todos los objetivos generales que hemos mencionado.

Cerraremos esta sección atendiendo a dos aspectos importantes a la hora de programar en ABP: los equipos de trabajo y los materiales. En cuanto a los equipos, al estar la metodología ABP conectada con el aprendizaje cooperativo, “el tamaño del equipo debe ser de tres a cuatro personas”, elegidas “por el profesor” y dejando a su elección la asignación de “los roles de líder, secretario, portavoz, vigilante del tiempo, responsable de la tecnología y demás”, en base al proyecto que se tenga sobre la mesa (Neri Vitela, 2006).

Por último, los materiales que se aportan al alumnado, además de los recursos TIC de los que se dispongan, irán enfocados a ayudarles a una correcta organización temporal y metodológica. De esta manera, autores como Coria Arreola (2011, p.4) apoyan la idea de una GT que incluya recursos para el alumnado que les proporcionen una guía visual en todo momento de dónde están y hacia dónde se dirigen, así como qué tienen que hacer y de cuánto tiempo disponen. Esta idea admite multitud de formatos. El que ella propone es una guía en soporte físico, en la que se incluiría la siguiente información: problema o proyecto expuesto, descripción y propósito del proyecto, requerimientos de calidad del producto, etapas temporalizadas para la creación del producto, metas a corto y mediano plazo, listado de participantes, miembros del equipo con sus roles y copia de las rúbricas de evaluación del profesor.

¹⁰ Traducido del original: “The motivation lies in the project itself. The student is - at last - offered the opportunity of using the language skills already acquired, in a situation which is new, challenging, and real” (p. 8).

3.5. La evaluación en ABP

Cuando se implementa una metodología fundamentada en el aprendizaje por descubrimiento y en el constructivismo, se debe responder de manera coherente en el ámbito de evaluación. Hemos visto hasta ahora que la mayoría de autores están de acuerdo con el uso de rúbricas de evaluación. Asimismo, estas rúbricas deben atender tanto al proceso de aprendizaje como al producto final. La importancia que demos a una y otra parte de la evaluación en ABP supondrá la implementación de un proyecto en el que se valora más el aprendizaje cooperativo y los momentos de aprendizaje o el fin último del proyecto y la adecuación a los requisitos. En otras palabras, si, por ejemplo, un docente decide otorgar el setenta por ciento de la nota final al producto, está dando poca importancia al proceso en sí, en el que ocurren infinidad de situaciones y experiencias de las que se puede obtener información útil para evaluar. El equilibrio de esta balanza dejará en evidencia el interés del profesor y su manera de entender esta metodología.

Sea como sea el porcentaje final, ningún docente debe pasar por alto la importancia extrema de la experimentación, que conlleva el aprendizaje derivado de predicciones erróneas. Galeana de la O (2006) advierte que “un buen sistema de evaluación debe estimular y premiar esa conducta de ensayo y error en lugar de castigarla” (p.8). Esto erradica palabras tales como “correctamente” de las rúbricas de evaluación, permitiendo que el alumno se sienta más cómodo y motivado para experimentar. En el área de lengua extranjera esto es de una increíble utilidad, pues supondría reducir el estrés lingüístico del alumnado y, en consecuencia, aumentar el STT.

No cabe duda de que la evaluación debe ser triangular. En una metodología como esta, en la que el alumnado tiene un papel activo, se debe responder con este tipo de evaluación. Así, como indican Vizcarro y Juárez (2008), el estudiante realiza una “autoevaluación de su aportación al trabajo del grupo, de su implicación y toma de responsabilidad, así como la evaluación del grupo con el que trabaja como equipo”, además de evaluar “también al tutor [,] con el fin de facilitar retroalimentación sobre cómo es percibida su actuación” (p. 26). Por todo esto, la evaluación triangular supone el mejor modo de evaluación para esta

metodología. La calificación del alumnado, por tanto, resultaría de la suma de lo que opine el profesor, los compañeros, y el alumno mismo.

Otro aspecto que puede resultar de interés en el terreno de la evaluación en ABP es el dilema de la evaluación individual o grupal. Al implementar una UD de ABP, el docente deja constancia de su interés por fomentar valores de cooperación y empatía, así como de hacer que el alumnado adquiriera herramientas de comunicación social, entre otras. Si se decide aportar una calificación individual, no se está siendo coherente con la metodología y los objetivos. Como bien destacan Bermejo y Pedraja (2008): “queremos que el individuo se involucre realmente en el éxito o fracaso del grupo. [...] El estudiante no debe preocuparse únicamente de su aprendizaje, sino de que todo el producto del grupo sea bueno y sus compañeros aprendan también” (p. 107).

Otro instrumento de evaluación que resulta muy práctico para la metodología ABP es el portfolio. Este, siguiendo las palabras de Barberà Gregori (2009), supone “la recogida sistemática y organizada de trabajos que muestran actividades realizadas, pensamientos, ideas o reflexiones personales” y “evidencia procesos y productos [así como] favorece la reflexión y la valoración individual o colectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje y se manifiesta como un soporte de gran valor documental” (p. 17).

Definitivamente, un docente de ABP necesita de un portfolio en el que poder comprobar qué procesos ha llevado a cabo el alumno. En él pueden documentarse todo tipo de pruebas que den fe del conjunto de hipótesis, decisiones, experimentaciones y reflexiones que han llevado a cabo los estudiantes. Jafari y Cauffman (2006, pp. 46 en Barberà Gregori, 2009) elogian también dicho instrumento y destacan todas las razones por las cuales es útil en ABP:

- Permite reflexionar, controlar y archivar organizadamente evidencias del desarrollo personal y académico
- Proyecta metas
- Selecciona calidad y cantidad de informaciones para traducirlas en conocimientos
- Desarrolla habilidades cognitivas, metacognitivas y actitudinales

- Destierra prácticamente el aprendizaje memorístico
- Muestra detalladamente diferentes niveles de actuaciones y logros, de manera integrada y contextualizada
- Implica a los estudiantes en el proceso formativo
- Fomenta la propiedad del conocimiento
- [Fomenta] la responsabilidad y autonomía en el aprendizaje

Una vez que hemos decidido incorporar el portfolio como instrumento de evaluación, cabe preguntarse cómo estructurarlo. Para ello, Barberà Gregori (2008) ofrece un posible modelo a seguir. Según esta estructura, un portfolio estaría dividido en siete partes que responderían al conjunto de exigencias del método, dando como resultado un documento formado por muchos documentos interconectados y analizables diacrónicamente (Ilustración 6). Esto significa que el alumnado debe crear el portfolio mientras es partícipe del proceso de aprendizaje, es decir, desde que se le presenta el problema hasta que presenta una posible solución al mismo¹¹.

3.6. Posibles problemas en ABP y cómo solucionarlos

Ahora que conocemos gran parte de las características de la metodología ABP, surgen de manera natural ciertas incógnitas derivadas al imaginar la implementación de esta metodología. En este apartado trataremos de manera brevísima aquellas cuestiones que suscitan preocupación entre los docentes que, como yo, nunca han llevado el ABP al aula.

De esta manera, una de las primeras dudas que nacen de estos profesores hace referencia a los límites del problema y del producto. Puede ocurrir que el alumnado no identifique en el enunciado del problema el producto al que este va dirigido, y comiencen a trabajar en base a un objetivo final que no se había previsto. También puede pasar que, aunque alumnos y docente coincidan en cuál debe ser el producto final, el proceso termine desviándose tanto que se obtenga otro producto radicalmente diferente. Incluso es posible que el alumnado actúe de manera simplista y ofrezca una solución simple a un problema complejo con más de una posible respuesta.

¹¹ Esta estructura se muestra en la Ilustración 6, Anexo

La Puente Sastre (2006) afirma que la metodología ABP “asume gustosa los riesgos de esta apuesta y no por temeridad” y nos recuerda que “el centro del proceso de aprendizaje debe desplazarse del profesor al alumno, para conseguir que este adquiera autonomía y una consistencia propia”, lo que conlleva que, “el estudiante debe experimentar los vaivenes, dudas y ambigüedades de quien no solo asimila, sino que también construye conocimiento” (pp. 84-85). Por lo tanto, la solución a este problema es simple. Si alguna de las situaciones que se han propuesto aquí llegaran a ocurrir, es entonces cuando el docente realiza su función de guía dentro del ABP, guiando al grupo-clase hacia un correcto desarrollo y funcionamiento de la metodología, como explicamos en §3.3.

Otra cuestión que puede ser de interés es la interacción entre el docente y el alumnado respecto al grado de ayuda que el primero puede ofrecer. Nos preguntamos, entonces, cómo debe actuar el docente ante situaciones en las que el equipo está encaminándose hacia un producto diferente de sus compañeros. O si, por ejemplo, los alumnos piden ayuda porque no saben cómo redirigir su proyecto. Ante esta inquietud, Díaz Barriga y Hernández (2002, en Sierra Longeva, 2006) afirman que “si ellos formulan preguntas, el profesor debe contestar siempre con otra pregunta, para evitar así la respuesta y eliminar de esta manera la inquietud y hasta el desasosiego de los alumnos” (p. 109). De nuevo, encontramos que en ningún momento el profesor debe realizar el trabajo del alumno, desentenderse de él o actuar de manera demasiado benevolente. Será entonces cuando el profesor deba medir las distancias para ayudar lo mínimo necesario para que el equipo siga funcionando con la misma o más motivación que antes de pedir ayuda al docente.

Un último aspecto en el que detenernos puede ser la Atención a la Diversidad. Muchos docentes pueden cuestionar la validez de esta metodología en este terreno e incluso sentirse inseguros al llevarla a la práctica. Por suerte, y como se explica en §3.1, el ABP se encuentra ligado al aprendizaje cooperativo, y este a su vez supone un auténtico respiro para aquellos profesores a los que les cree inseguridad la Atención a la Diversidad. Autores como Galeana de la O (2006) afirman que “se puede asignar el mismo proyecto a estudiantes que tengan trayectoria académica y habilidades diferentes” (p.7).

Es más, esto no solo se puede hacer sino que también es la esencia de la metodología misma. Hemos hablado de los roles dentro de los equipos (derivados del aprendizaje cooperativo), roles que dan respuesta a esta diversidad y permiten que el alumnado también experimente con diferentes aportaciones al grupo. Un alumno de ABP no solo aprende acerca del proyecto que está realizando, sino también acerca de sí mismo, del grupo y de cómo funciona en relación con él. La diversidad en el aula, en el ABP, es la materia prima con la que trabajar.

4. Compatibilidad de ABP con la programación en UDI

Según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa¹², las competencias son una pieza clave del currículum, entendiéndolas como las “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y *la resolución eficaz de problemas complejos*” (p. 10, énfasis mío). En efecto, las CC de la legislación actual promueven la implementación de actividades que conlleven enfrentar al alumnado con problemas a resolver por ellos mismos. La LOMCE no solo es compatible con la metodología ABP sino que además la indica como idónea y la promueve de manera explícita. Tanto es así, que en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, en la que se profundiza en la competencia lingüística, se la describe de tal forma que resulta similar a la metodología ABP:

Esta visión de la competencia en comunicación lingüística vinculada con prácticas sociales determinadas ofrece una imagen del individuo como agente comunicativo que produce, y no sólo recibe, mensajes a través de las lenguas con distintas finalidades. Valorar la relevancia de esta afirmación en la toma de decisiones educativas supone optar por metodologías activas de aprendizaje (aprendizaje basado en tareas y proyectos, en problemas, en retos, etcétera), ya sean estas en la lengua materna de los estudiantes, en una lengua adicional o en

¹² De ahora en adelante, LOMCE.

una lengua extranjera, frente a opciones metodológicas más tradicionales.

La LOMCE no se queda aquí, sino que, en esta misma Orden, al establecer los criterios de evaluación de las competencias declara que es necesario seleccionar material para evaluar al alumnado “de acuerdo con sus desempeños en la resolución de problemas que simulen contextos reales”. Es más que evidente que existe una intención de hacer el aprendizaje significativo, resultando más que beneficioso por nuestra parte la mención de la metodología de ABP, con todo lo que esta conlleva. Es esto lo que hace que, en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, se defina al docente como la figura que “debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes.”

Todo esto conlleva que, al redactar los principios metodológicos de la LOMCE, en la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, se defina la metodología como una “fundamentalmente comunicativa, activa y participativa”, lo que se parece mucho al análisis que realizamos en §3.2 siguiendo las indicaciones de Vargas Merina (2009). En esta misma Orden, además, se vuelve a incidir en la importancia de la vinculación de las materias con la realidad. Por último, es destacable el hecho de que se advierta de que “en todo momento se promoverá el empleo de fuentes variadas de información”, filosofía que lleva por bandera la metodología ABP.

Por todo esto, podemos concluir que la LOMCE es compatible con el ABP, pero que además lo promueve como metodología predilecta para el desarrollo de las CC. Ahora bien, cabe preguntarse hasta qué punto el modelo de programación propuesto por esta ley educativa, la UDI, facilita la implementación de esta metodología.

Probablemente, la mayor controversia cuando se intenta programar ABP siguiendo el modelo de la UDI sea la fijación estricta de contenidos y su enlace con los criterios de evaluación. En una metodología en la que “los alumnos pueden alcanzar metas adicionales (no previstas) a medida que exploran temas complejos desde diversas perspectivas” (Galeana de la O, 2006), resulta algo inútil fijar unos contenidos que no responderán a los que realmente se trabajen

en el aula. Este modelo de programación en LOMCE lleva al docente a enlazar todas las partes del proceso programador, conllevando la modificación casi completa de muchos otros apartados, como los criterios de evaluación.

Decididamente, carece de sentido que el docente fije los objetivos didácticos y, con ellos, los contenidos, cuando gran parte de la riqueza del ABP reside en que son los alumnos quienes deciden qué aprendizajes obtener. La UDI no da respuesta a esta barrera, y es por ello que podemos afirmar que su naturaleza programadora no es tan libre como gustaría que lo fuera para programar en ABP, una metodología que “no se rige por la obsesión de los contenidos que ha de cubrir, o las materias por las que ha de circular” (Hernández y Ventura, 2008).

Lo mismo ocurre con la clasificación de contenidos estipulada en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. El hecho de que el conocimiento se estructure de esta manera tan cerrada y encajonada choca con el mero enfoque comunicativo, punto de partida del proceso de e/a en lengua extranjera, ya que este enfoque “entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas; el aspecto funcional” (Hernández Reinoso 1999-2000). La metodología ABP no casa bien con la secuencialidad y la gradación por niveles que promueve la LOMCE, pues se otorga autonomía al alumno bajo el paraguas del constructivismo, creyendo que el estudiante es más que capaz de construir conocimiento de una manera más realista en tanto en cuanto los procesos de e/a que se llevan a cabo en el aula están en completa conexión con el mundo real.

Con todo, el modelo programador de la UDI parece no estar a la altura de lo que demanda la filosofía del ABP. Puede existir un punto de encuentro en el que el docente simplemente refleje los objetivos más amplios que quiere conseguir, sin entrar en detalle. A partir de ellos podría elegir los contenidos más esenciales y necesarios para el desarrollo y resolución del problema o proyecto (quizás programando trimestralmente), que luego conectaría con los criterios de evaluación de manera provisional, ya que también dependen en gran medida del contexto del aula. Así, se respondería a la demanda del modelo UDI y se sería fiel a la autonomía que defiende el ABP al mismo tiempo.

5. Presentación de la Unidad Didáctica

5.1. Justificación

Habiendo observado y analizado las carencias de la UD que implementé durante el período de Prácticas en el año 2017, consideré oportuno formarme en el ABP, puesto que es una metodología que parece ofrecer solución a los problemas que identifiqué como docente en esta etapa educativa. Motivado, además, por la reacción y el comportamiento de los alumnos a la hora de llevar a cabo un proyecto, tomé la elaboración del Trabajo Fin de Máster como una oportunidad de aprendizaje en la que profundizar acerca del ABP.

Es por esto que he tomado como referencia el grupo al que impartí clases, diseñando esta UD de manera que se daría respuesta a las necesidades educativas de este curso. Al conocer el perfil psicológico de los alumnos, así como sus motivaciones e intereses personales, he podido diseñar las actividades sin olvidarme de la conexión con el mundo real que tanto tiene en cuenta esta metodología.

5.2. Introducción de la UD

Esta UD recibe el nombre de “Better in time”, de la asignatura de Primera Lengua Extranjera Inglés, en el primer ciclo de ESO, segundo curso. Se prevén doce sesiones de cincuenta y cinco minutos cada una, si bien este número puede acortarse o alargarse en función de las expectativas del producto creado por el alumnado. Esta UD se implementaría como última Unidad del curso, de manera que el alumnado pueda desarrollar su proyecto con un mejor conocimiento de la lengua extranjera.

Los destinatarios de esta UD son treinta y cuatro estudiantes del centro Amor de Dios Cádiz, cuyas edades oscilan entre los trece y los dieciséis años. A estas alturas del curso, el alumnado debería poseer determinados conocimientos previos de los que partir para el correcto desarrollo del proyecto. No obstante, no es necesario un conocimiento profundo de estructuras gramaticales o de campos semánticos, ya que se otorgará al alumnado un alto grado de autonomía y libertad para elegir cómo comunicarse. Esto supone que el único conocimiento

previo necesario, en realidad, es conocer la existencia del programa de intercambio del Centro, gracias al cual se reciben de dos a cinco alumnos extranjeros cada año.

Esta UD pretende poner en marcha todos los conocimientos adquiridos durante el curso escolar, de manera que el alumnado sea consciente de todo lo aprendido y se sienta libre para comunicarse haciendo uso de las formas lingüísticas con las que se sientan más cómodos, avanzando así hacia una mejor competencia comunicativa.

5.3. Objetivos

1. Identificar pasos a seguir para la resolución del problema
2. Tomar decisiones creativas y factibles orientadas al diseño del producto
3. Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje
4. Organizarse temporalmente de manera eficaz y resolutive, tanto grupal como individualmente
5. Seleccionar información valiosa desde una amplia variedad de recursos
6. Coordinarse con los compañeros de manera asertiva
7. Crear un producto original que dé respuesta al problema planteado
8. Presentar el trabajo defendiendo las decisiones tomadas.

5.4. Competencias Clave

CCL	El docente se comunicará, en todo momento, en la L2, recurriendo a <i>code-switching</i> cuando así lo crea conveniente. De igual forma, se promoverá el uso de la L2 en los equipos de trabajo. La mayor parte de los recursos de los que dispondrá el alumnado estarán en la L2. Las evidencias de aprendizaje en el portfolio se expresarán en la lengua extranjera y la presentación se realizará, también, en esta lengua. En los momentos en los que no se utilice la L2, será igualmente necesaria esta CC, ya que el alumno deberá efectuar una comunicación eficiente para el éxito del proyecto.
CMCT	Esta CC será especialmente necesaria a la hora de temporalizar las tareas de los equipos y de cada individuo. Se necesitará una buena organización temporal realizando operaciones matemáticas que asegurarán el correcto

	desarrollo del trabajo. Además, será esencial para comprender el problema, ya que se presentarán datos numéricos y gráficas que deberán analizarse para poder identificar el problema de manera eficaz y empezar a trazar líneas de acción.
CD	Estará presente tanto en la búsqueda de información como en la presentación del trabajo. El alumnado deberá seleccionar los recursos digitales, dominarlos a nivel usuario y demostrar que así lo hace.
CAA	Es la CC que más brilla en esta metodología, pues el alumnado empleará estrategias metacognitivas en todas las sesiones que favorecerán su actitud hacia el aprendizaje y mejorarán su rendimiento escolar.
CSC	Al trabajar en equipo constantemente, esta CC estará presente en casi todas las sesiones, ayudando a que el alumnado gane habilidades sociales y fomentando la empatía y asertividad.
SIEP	Será necesario un espíritu emprendedor para poner en marcha nuevas ideas, fomentando así la creatividad y la predisposición al trabajo.
CEC	El alumnado estará en contacto con la cultura andaluza, ya que parte del producto final consistirá en informar acerca de la riqueza de la misma en la ciudad de los estudiantes.

5.5. Secuenciación de actividades

5.5.1. Sesión 1 – Enunciación del problema y formación de equipos

Objetivo/s	Actividad	Docente	Alumnos	Materiales	Evaluación
<p>1) Identificar pasos a seguir para la resolución del problema</p> <p>2) Tomar decisiones creativas y factibles orientadas al diseño del producto</p>	Enunciación del problema	El docente conversa con los alumnos, asegurándose de que todos conocen la existencia de los alumnos de intercambio. Entonces, les informa del bajo grado de satisfacción que han manifestado en los últimos años y les pregunta qué pueden hacer para que eso mejore.	Los alumnos pueden intervenir puntualmente para dar su opinión. Observan el material y lo asimilan. Lluvia de ideas acerca de posibles soluciones.	Informes de satisfacción de alumnos de intercambio (Anexo 6).	En el portfolio, los alumnos recogen el problema y las soluciones que se han valorado a priori (Anexo 20).
2) Tomar decisiones creativas y factibles orientadas al diseño del producto	Elección del producto	El docente recopila las ideas previas y ayuda a darles algo de forma, presionándoles para que elijan una solución.	Los alumnos debaten para seleccionar un producto que tomarán como referencia para todo el grupo.	Mural de trabajo (Anexo 7)	En el portfolio (Anexo 19), los alumnos expresan cuál es el producto final: cómo debe ser, a qué problema responde, cuáles son sus características, etc. (Anexo 20).

3) Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje	Detección de conocimientos previos	El docente les entrega una ficha en la que reflejan qué saben acerca de lo que se han planteado conseguir, qué deben conocer, qué conocen y qué pueden hacer para ampliar sus conocimientos.	Los alumnos rellenan la ficha de manera individual, pudiendo intercambiar información libremente.	Ficha de conocimientos previos (Anexo 8)	En el portfolio, los alumnos depositan esta ficha completada (Anexo 20).
4) Organizarse temporalmente de manera eficaz y resolutive, tanto grupal como individualmente	Formación de equipos	El docente forma los grupos y pide al alumnado que dividan el producto en pequeñas partes, dejando que sean ellos los que asignen quién trabaja qué. El docente puede intervenir para evitar injustas cargas de trabajo. A continuación, les pide que establezcan los siguientes roles: Portavoz, Encargado tecnológico, Relaciones Públicas y Secretario.	El alumnado debate acerca de la formación de equipos y respecto a la asignación de roles.	Mural de trabajo (Anexo 7) y Ficha de Equipo (Anexo 9)	En el portfolio, los alumnos reflejan las decisiones tomadas, así como una breve reflexión acerca de las mismas (Anexo 20).

5.5.2. Sesión 2 – Contratos y organización

Objetivo/s	Actividad	Docente	Alumnos	Materiales	Evaluación
3) Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje	Contratos de equipo	El docente reparte los contratos, que se leen grupalmente para aclarar dudas y poder firmarlos con total conocimiento de causa.	Los alumnos leen los contratos y los firman, mostrando su acuerdo.	Contrato de trabajo (Anexo 10)	Los alumnos depositan estas fichas en el portfolio (Anexo 20).
1) Identificar pasos a seguir para la resolución del problema 2) Tomar decisiones creativas y factibles orientadas al diseño del producto 4) Organizarse temporalmente de manera eficaz y resolutiva, tanto grupal como individualmente	Calendario de trabajo	El docente les pide que los equipos deben coordinarse y decidir qué van a hacer y cuándo deben tenerlo listo.	Los alumnos fragmentan la carga de trabajo y deciden qué requisitos debe cumplir lo que van a realizar. Fijan fechas límite para elaborar lo que decidan.	Ficha de Equipo (Anexo 9) y Mural de trabajo (Anexo 7)	Los alumnos reflejan en el portfolio sus decisiones, así como las razones que les han llevado a tomarlas (Anexo 20).

5.5.3. Sesiones 3 a 6 y 8 a 10– Investigación

Objetivo/s	Actividad	Docente	Alumnos	Materiales	Evaluación
<p>2) Tomar decisiones creativas y factibles orientadas al diseño del producto</p> <p>3) Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje</p> <p>4) Organizarse temporalmente de manera eficaz y resolutive, tanto grupal como individualmente</p> <p>5) Seleccionar información valiosa desde una amplia variedad de recursos</p> <p>6) Coordinarse con los compañeros de manera asertiva</p> <p>7) Crear un producto original que dé respuesta al problema planteado</p>	Investigación	<p>El docente atiende problemas particulares de cada grupo, pudiendo captar la atención del grupo si así lo cree necesario para solucionar problemas globales o malentendidos. Despierta curiosidad, anima a seguir investigando, proporciona recursos, motiva, reta, lanza preguntas que dan un giro al planteamiento de los alumnos, etc.</p>	<p>Hacen uso de todos los materiales que consideran oportunos para elaborar su parte del trabajo. Se cuestionan las decisiones tomadas hasta la fecha y las modifican, suprimen o añaden nuevas. Son conscientes de los plazos que se han fijado y modifican la carga de trabajo o las fechas límites para una buena organización. Están en contacto con otros equipos para coordinar el producto global.</p>	<p>Todos aquellos que consideren necesarios los alumnos más todos aquellos propuestos por el docente.</p>	<p>Los alumnos reflejan en el portfolio cada paso que dan hacia el producto final, acompañándolo s de reflexiones acerca de cuánto están aprendiendo, qué están consiguiendo y qué pueden hacer para mejorar (Anexo 20). Rúbrica de investigación (Anexo 13)</p>

5.5.4. Sesión 7 – Puesta en común y checklist

Objetivo/s	Actividad	Docente	Alumnos	Materiales	Evaluación
2) Tomar decisiones creativas y factibles orientadas al diseño del producto 4) Organizarse temporalmente de manera eficaz y resolutive, tanto grupal como individualmente 6) Coordinarse con los compañeros de manera asertiva	Puesta en común	El docente invita al alumnado a detener su trabajo por equipos. Les pide que compartan su trabajo y que traten de identificar qué han hecho bien y qué problemas deben solucionar.	Los portavoces de los equipos cuentan a la clase qué han hecho hasta el momento. Entre todos, valoran si el proyecto va por buen camino y toman las medidas necesarias para solucionar los problemas que se hayan planteado.	Ficha de puesta en común (Anexo 11)	Los alumnos depositan las fichas en el portfolio, acompañadas de una breve reflexión acerca de la sesión (Anexo 20).
2) Tomar decisiones creativas y factibles orientadas al diseño del producto 3) Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje 4) Organizarse temporalmente de manera eficaz y resolutive, tanto grupal como individualmente	Checklist	El docente reparte la ficha a los alumnos, una por equipo, y les pide que mantengan una conversación acerca del resultado de la misma, recordándoles la importancia de esto para la evaluación.	Rellenan la ficha y reflexionan, comparando los requisitos del docente con lo que han elaborado. Conversan acerca de los últimos toques del proyecto y toman las últimas decisiones importantes.	Checklist (Anexo 12)	

5.5.5. Sesión 11 – Presentación

Objetivo/s	Actividad	Docente	Alumnos	Materiales	Evaluación
3) Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje 6) Coordinarse con los compañeros de manera asertiva 7) Crear un producto original que dé respuesta al problema planteado 8) Presentar el trabajo defendiendo las decisiones tomadas	Presentación	Atiende a las presentaciones de los alumnos y formula preguntas que ayudan a una mejor defensa del trabajo y que evidencian el esfuerzo y los aprendizajes conseguidos.	Exponen su trabajo ante la clase y responden a las dudas del docente y del resto de compañeros.	Aquellos que los alumnos hayan elegido para presentar su trabajo y el producto final.	Los alumnos reflejan en su portfolio el contenido de las exposiciones y su opinión acerca del trabajo realizado (Anexo 20). Rúbrica de presentación (Anexo 14).

5.5.6. Sesión 12 – Autoevaluación y divulgación

Objetivo/s	Actividad	Docente	Alumnos	Materiales	Evaluación
<p>3) Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje</p> <p>7) Crear un producto original que dé respuesta al problema planteado</p>	Autoevaluación	El docente reparte las fichas a los alumnos, haciéndoles saber que es esencial que sean sinceros al rellenarlas.	Los alumnos completan las fichas.	<p>Ficha de autoevaluación individual (Anexo 15).</p> <p>Ficha de autoevaluación de equipo (Anexo 16).</p> <p>Ficha de autoevaluación de clase (Anexo 17).</p> <p>Encuesta de satisfacción docente (Anexo 18)</p>	<p>Ficha de autoevaluación individual (Anexo 15).</p> <p>Ficha de autoevaluación de equipo (Anexo 16).</p> <p>Ficha de autoevaluación de clase (Anexo 17).</p> <p>Rúbrica de evaluación producto (Anexo 19)</p>
8) Presentar el trabajo defendiendo las decisiones tomadas	Divulgación	El docente pregunta a la clase si considera que es factible divulgar y/o aplicar el trabajo realizado.	El alumnado decide si el producto merece ser divulgado y/o aplicado, y toma los pasos necesarios para que así sea (o se compromete a ello)	-	Los alumnos reflejan en el portfolio la decisión que han tomado y las acciones que van a llevar a cabo para ello (Anexo 20).

5.6. Evaluación

Para la evaluación de esta UD se utilizarán siete instrumentos de evaluación, que se encuentran en relación directa con los objetivos. Debido a la naturaleza del ABP, se ha diseñado este modelo de evaluación para responder a la variedad de actividades que los alumnos pueden desarrollar en el transcurso de las sesiones. Así, podemos observar una clara importancia del portfolio como instrumento de recopilación de datos y experiencias, por lo que merece un alto porcentaje de evaluación al estar presente en todas las sesiones. De igual manera, la rúbrica de investigación cubre los objetivos número 2, 4, 5, 6 y 7, razón por la cual esta actividad se desarrolla en tantas sesiones.

Relación de Objetivos con los Instrumentos de Evaluación		
Objetivos	Instrumentos de evaluación	Sesiones
1) Identificar pasos a seguir para la resolución del problema	Rúbrica de evaluación portfolio	1, 2
2) Tomar decisiones creativas y factibles orientadas al diseño del producto	Rúbricas de evaluación portfolio e investigación	1 -8, 10
3) Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje	Rúbrica de evaluación portfolio, autoevaluación individual, de equipo y de clase	1 – 12
4) Organizarse temporalmente de manera eficaz y resolutive, tanto grupal como individualmente	Rúbricas de evaluación portfolio e investigación	1 – 10
5) Seleccionar información valiosa desde una amplia variedad de recursos	Rúbricas de evaluación portfolio e investigación	3 – 6, 8 – 10
6) Coordinarse con los compañeros de manera asertiva	Rúbricas de evaluación portfolio e investigación	3 – 11
7) Crear un producto original que dé respuesta al problema planteado	Rúbricas de evaluación portfolio, investigación y producto	3 – 6, 8 – 12
8) Presentar el trabajo defendiendo las decisiones tomadas	Rúbricas de evaluación portfolio y presentación	11, 12

En cuanto a los porcentajes de evaluación, se ha procurado mantener una coherencia en lo que a los proyectos se refiere, evaluando el portfolio durante todo el proceso, la investigación solo cuando se ha identificado el problema y se ha propuesto una solución, el producto cuando la investigación ha concluido, la presentación cuando se ha creado el producto y la autoevaluación al final del proceso. De la misma forma, se ha otorgado mayor porcentaje a aquellos instrumentos de evaluación ligados a actividades que se desarrollan durante más sesiones. Esto supone un porcentaje más bajo para la presentación, algo que también está ideado para reducir la ansiedad lingüística en estudiantes jóvenes que no están acostumbrados a exponer en público. No se evalúa solo el producto, sino también el desarrollo del mismo, la investigación y la autocrítica. Por último, cabe destacar que se otorga un porcentaje generoso a la autoevaluación, siendo los propios alumnos los responsables de valorar su propio trabajo y el de sus compañeros.

Porcentajes de evaluación	
Instrumentos de evaluación	%
Rúbrica de evaluación portfolio	30
Rúbrica de investigación	25
Rúbrica de producto	25
Rúbrica de presentación	5
Autoevaluación individual, de equipo y de clase	15
TOTAL	100

5.7. Previsión de proyecto

Sabiendo los materiales que se van a poner a disposición del alumnado y habiendo programado la enunciación del problema, cabe preguntarse qué vías pueden idear los alumnos para encontrar una solución y crear un producto. Tras analizar la infografía que abre el proyecto (Anexo 6), una respuesta sensata podría ser diseñar un programa de bienvenida a los alumnos de intercambio. La clase podría ponerse de acuerdo en las sesiones 1 y 2 para distribuir el trabajo entre los diferentes equipos. Así, un equipo podría encargarse de crear un folleto de bienvenida, otro de organizar visitas culturales, otro de elaborar planes de acogida en el Centro para favorecer el intercambio cultural y lingüístico, otro de

programar encuentros gastronómicos, etc. De esta manera, el alumnado podría identificar los siguientes sub-problemas dentro de la enunciación general:

- los alumnos de intercambio hacen muy pocos amigos en el Centro porque suelen relacionarse entre ellos
- los alumnos de intercambio hacen muy poco turismo en Cádiz
- los alumnos de intercambio conocen muy poco de comida típica gaditana
- los alumnos de intercambio, especialmente las chicas, participan muy poco en las actividades extraescolares
- los alumnos de intercambio no nos dejan un *feedback* excelente cuando se marchan

Esta identificación podría llevar a numerosísimas maneras de atajar estos problemas. La elección de las mismas dependerá de la clase, pero siempre los equipos gozarán de la suficiente autonomía como para orientar su producto de una manera u otra. Podemos prever, por lo tanto, que se organicen diferentes actividades con fines de enriquecimiento cultural, gastronómico y lingüístico. Si esto sucede, el equipo que esté a cargo de ello no puede quedarse en la creación de un producto simple que resulte demasiado superficial. Por el contrario, se debería tener en cuenta la totalidad de factores que inciden en dicho producto.

Supongamos que un equipo es el encargado de organizar visitas culturales. Este equipo no puede elegir solo una visita cultural, o un par de ellas. Lo ideal es que elijan un número lo suficientemente elevado de posibilidades como para que el alumnado de intercambio sea capaz de decidir qué le llama más la atención. Cada visita debería estar programada al detalle, con todo tipo de información acerca de horarios, actividades, ruta de llegada, tarifas, etcétera. Un mal producto sería la visita al museo de Cádiz. Un buen producto sería la programación de una visita al museo de Cádiz en un período que resulte especialmente interesante debido a una exposición temporal, acompañada de una guía que ilustre dónde se encuentra el museo, cuándo se podría ir, qué opciones turísticas existen (guía turístico, audioguía, actividades dentro del museo) y qué ventajas e inconvenientes supone cada una, fotos del edificio e incluso opiniones de los miembros del equipo después de visitar el museo por su cuenta.

Desde otro punto de vista, supongamos que otro equipo es el encargado de acompañar al alumnado de intercambio los días festivos del Centro. Un mal producto sería un listado de actividades que hacer con ellos. Un buen producto sería una planificación temporal en la que se especifique no solo qué actividades se realizarían sino también las razones por las que se han elegido y su conexión con la festividad, además de una relación de espacios del Centro y adaptaciones dependiendo del perfil del alumnado, acompañando esto de una asignación de los miembros del equipo a los alumnos de intercambio para que todos tengan el mismo número aproximado y ninguno se quede sin participar en el programa.

Como se puede observar, las posibilidades son infinitas. Es trabajo del alumnado decidir qué quiere hacer y cómo quiere hacerlo, y será el desarrollo de estos objetivos que ellos mismos fijen lo que supondrá el correcto funcionamiento del ABP. Por supuesto, estos trabajos deberían incluir apartados en los que el equipo refleje vocabulario y/o expresiones útiles a las que recurrir en el transcurso de la actividad. Por ejemplo, la visita al museo que hemos tomado como ejemplo estaría acompañada de una mini lección de vocabulario útil para ese contexto. El grado de implicación de cada equipo será vital para los productos finales, lo que se evidenciará en los instrumentos de evaluación.

6. Conclusiones

Tras haber trazado una posible implementación de una UD siguiendo la metodología ABP, inspirada por las necesidades en el alumnado observadas en el período de Prácticas, es un buen momento para llegar a algunas conclusiones y practicar la autocrítica.

En primer lugar, al ser conscientes de las características del ABP, podemos concluir que es una metodología idónea, “sobre todo en Educación Secundaria” (Blázquez, 2010). La observación y reflexión descritas en §2.3 apuntan a un hecho respecto al que cada vez más docentes están de acuerdo: el ABP es beneficioso para los alumnos y para el docente por dar respuesta a las necesidades de esta etapa educativa. Algunos, incluso, señalan en esta metodología como una que es “particularmente relevante en el marco de la enseñanza reglada, donde clases numerosas, alumnos en edades difíciles y en ocasiones problemas sociales, llevan a resultados mediocres, consecuencia de la falta de motivación y de interés de los participantes” (Cifuentes Heguy, 2006).

Además, no debemos olvidar que, como se expresa en §4, esta metodología es casi perfectamente compatible con la impuesta por la LOMCE y su modelo de programación por UDI, que incluso la menciona explícitamente. No es sorprendente que se abogue por la implementación del ABP, ya que “el actual Espacio Europeo de Educación Superior tiene como objetivo desarrollar competencias profesionales y capacidades para el aprendizaje autónomo a través de una educación centrada en el estudiante y basada en el aprendizaje activo, de modo que desde la Declaración de Bolonia (1999) el ABP está cada vez más extendido” (Arpí Miró, et al., 2012). Definitivamente, al implementar esta metodología obtenemos una atención primordial al desarrollo de competencias, denominadas clave en LOMCE. No se olvidan tampoco los objetivos generales impuestos por esta ley, fácilmente aplicables y ampliables, como se explica en §5.3. La suma de todos estos factores más el concebir al alumno como el centro de aprendizaje y, por tanto, el convertirlo en una figura autónoma y activa, hace que el ABP sea una buenísima apuesta educativa.

Por otra parte, no podemos pasar por alto la identificación de las bases de esta metodología, que realizamos en §3.2 y §3.3. Lo primero que consigue un docente, o que se propone conseguir, al elegir esta metodología y al implementarla en el aula, es aumentar la motivación del alumnado y convertir el espacio del aula en una ventana al mundo real en la que sentirse libre para observar, experimentar, reflexionar, errar, proponer y cooperar. Esto empieza a ocurrir justo desde el primer segundo en el que se presenta el problema, haciendo que el ABP “facilite la consecución de dos de las premisas básicas para la motivación del aprendizaje: despertar el interés del alumnado y mostrar la relevancia específica del contenido” (Alonso Tapia 1999).

Si observamos el trabajo realizado, podemos distinguir claramente puntos fuertes y aspectos a mejorar que reconozco ampliamente. Mientras que se ha realizado un repaso breve pero efectivo de la metodología ABP y de la filosofía educativa que yace tras ella, sí que es cierto que, en §5.5.3, se puede identificar una carencia de técnicas, recursos y actividades que implementar durante estas sesiones. Esto puede deberse a una necesidad formativa que podría solucionarse al establecer un mayor y mejor contacto con otros docentes que tengan experiencia en la implementación de esta metodología. Al recurrir este trabajo a revistas de investigación, trabajos monográficos y publicaciones diversas, se ha situado en un segundo plano la actividad docente en redes sociales, que podría aportar puntos de vista actuales acerca del rol docente en ABP. Esto también habría facilitado el análisis de más modelos de programación.

Con todo, este trabajo aporta una manera de implementar ABP en un contexto educativo real, tomando como referencia un curso de segundo de ESO. Se ha tomado como referencia el modelo de Hong Kong, aunque se ha modificado ampliamente atendiendo a las necesidades educativas del alumnado en cuestión y ayudándonos de otras visiones docentes de los pasos del ABP.

Finalmente, podríamos concluir que este trabajo aporta una defensa del ABP como una metodología idónea para la etapa educativa especificada, acompañando el marco teórico con un diseño de una UD original que supone el primer paso de mi docencia dentro de esta metodología.

7. Referencias

Legislación

- Boletín Oficial del Estado (21 de enero de 2015). Orden ECD/65/2015 por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (26 de diciembre de 2014). Real Decreto 1105/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37
- Boletín Oficial del Estado (3 de julio de 2015). Orden ECD/1361/2015 por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-7662

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (1999). *Motivación y aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Álvarez Borrego, V., Herrejón Otero, V., Morelos Flores, M., y Rubio González, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (5). Recuperado de <http://rieoei.org/3202.htm>
- Arpí Miró, C., Àvila Castella, P., Baraldés Capdevila, M., Benito Mundet, H., Gutiérrez del Moral, M., Orts Alís, M., . . . Rostan, C. (2012). El ABP: origen, modelos y técnicas afines. *Aula de Innovación Educativa*, 216 (La Metodología ABP), 14-18. Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/216-la-metodologia-abp/el-abp-origen-modelos-y-tecnicas-afines>
- Barberà Gregori, E. (2008). *El estilo del e-portafolio*. Barcelona: UOC.

- Barberà Gregori, E., y De Martín Rojo, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje* (Pedagogía). Barcelona: UOC.
- Baro Cáliz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y Experiencias Educativas*, 40 (Marzo). Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_40.html
- Bermejo, F. y Pedraja Linares, M. J. (2008). La evaluación de competencias en el ABP y el papel del portafolio. En J. García Sevilla, *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 98-122). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Blázquez Ortigosa, A. (2010). Proyectos de trabajo: una nueva forma de trabajar en el aula de inglés. *Innovación y Experiencias Educativas*, 27 (Febrero). Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_27.html
- Bravo Cruz, M. O. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa. ¿Dónde entra la gramática? *ASELE*, IX (Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática), 419-426. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891460>
- Cajamarca Yanchatipan, N. L. (2014). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en las destrezas lingüísticas productivas del idioma inglés de los estudiantes del programa de capacitación "Espe-Esforse" del Cantón Ambato, provincia de Tungurahua (Trabajo Terminal, Universidad Técnica de Ambato, 2014) (W. G. Villacís Villacís, Ed.). *Repositorio Universidad Técnica de Ambato*. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/12482>
- Carrizosa Prieto, E., y Gallardo Ballester, J. I. (2012). Autoevaluación, coevaluación y evaluación de los aprendizajes. *Jornadas sobre Docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación*, 3. Recuperado de http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2012/pdf/4.6.carrizosa-esther-y-gallardo-jose.pdf
- Cifuentes Heguy, I. (2006). La enseñanza por proyectos en el aula de ELE. La experiencia de un grupo de alumnos de Secundaria en Alemania

(Memoria de la Maestría “Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera”, Universidad de León y la Fundación Universitaria Iberoamericana, 2006) (J. Arzamendi, Ed.). *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2007/memoriamaester/1-trimestre/cifuentes-h.html>

- Coria Arreola, J. M. (2011). El Aprendizaje por Proyectos: una metodología diferente. *E-Formadores*, 5. Recuperado de http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/index_numsAnteriores.html
- Díaz Barriga, F. y Hernández G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Epstein Cal y Mayor, L. (2006). El Diseño de escenarios en ABP. En C. Sola Ayape y M. Porres Hernández, *Aprendizaje Basado en Problemas, de la teoría a la práctica* (Eduforma, pp. 65-78). Alcalá de Guadaira, Sevilla: MAD.
- Franquet Sagrañes, M. T., Marín Consarnau, D., Marquès i Banqué, M., Rivas Nieto, E. (2007). El contrato de aprendizaje en la enseñanza universitaria. Una experiencia en el ámbito del derecho. Montalvo Romero, T., Da Cunha Lopes, T. (coordinadores). *Memorias del 1er Congreso Internacional Virtual, Innovación educativa y retos de la docencia jurídica en el siglo XXI* (50-58). Recuperado de http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/AUTONOMO/contrato.pdf
- Fried-Booth, D. L. (1986). *Project Work* (Resource Books for Teachers). Oxford: OUP
- Galeana de la O, L. (s.f.). Aprendizaje Basado en proyectos. *Investigación en Educación a Distancia. Revista Digital de la Universidad de Colima*. Recuperado de <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- García Sevilla, J. (2008). Prólogo. En J. García Sevilla, *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria* (pp. I-V). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

- Gentil Pinto, R. (2006). La Guía Tutorial en ABP. En C. Sola Ayape y M. Porres Hernández, *Aprendizaje Basado en Problemas, de la teoría a la práctica* (Eduforma, pp. 52-64). Alcalá de Guadaira, Sevilla: MAD.
- González Gil, F. y Carrillo E. (2008). El rol del tutor. En J. García Sevilla, *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 79-97). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Hernández Reinoso, F. L. (2000). Los Métodos de Enseñanza de Lenguas y las Teorías de Aprendizaje. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/950>
- Hernández, F., y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio* (Bolsillo Octaedro). Barcelona: Octaedro.
- Illescas Nájera, F. (2006). Consideraciones éticas en la aplicación de ABP. En C. Sola Ayape y M. Porres Hernández, *Aprendizaje Basado en Problemas, de la teoría a la práctica* (Eduforma, pp. 173-186). Alcalá de Guadaira, Sevilla: MAD.
- Jafari, A. y Cauffman, C. (2006). *E-Portfolio Handbook*. Londres: Idea Group Reference
- La Puente Sastre, G. (2006). Del escenario desestructurado a la definición de objetivos. En C. Sola Ayape y M. Porres Hernández, *Aprendizaje Basado en Problemas, de la teoría a la práctica* (Eduforma, pp. 79-92). Alcalá de Guadaira, Sevilla: MAD.
- Martínez Fernández, S. (2016). Culturizando el inglés mediante las TIC: el aprendizaje de segundas lenguas basado en proyectos (Trabajo Fin de Máster, Universidad de Cantabria, 2016) (M. Gómez Martínez, Ed.). *Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria*. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/8875>
- Méndez García, R., y Porto Currás, M. (2008). Una experiencia didáctica desde el ABP: la satisfacción de docentes y estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46. Recuperado de <http://rieoei.org/2232.htm>
- Neri Vitela, L. J. (2006). El trabajo colaborativo en la técnica ABP. En C. Sola Ayape y M. Porres Hernández, *Aprendizaje Basado en Problemas, de*

la teoría a la práctica (Eduforma, pp. 117-132). Alcalá de Guadaira, Sevilla: MAD.

- Parra Martínez, V. (2015). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el desarrollo de las destrezas del idioma inglés en los estudiantes del primer año de Bachillerato Paralelo "A" del Instituto Superior Tecnológico "Hispano América" de la ciudad de Ambato (Trabajo Terminal, Universidad Técnica de Ambato, 2015) (M. Sulca Guale, Ed.). *Repositorio Universidad Técnica de Ambato*. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/13044>
- Ramírez Castillo, H. M. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia para mejorar mi práctica como docente de inglés (Trabajo Terminal, Universidad Autónoma del Estado de México, 2016) (P. Labastida González, Ed.). *Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/57865>
- Rodríguez Palmero, M. L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. *International Conference on Concept Mapping, Theory, Methodology, Technology*. Recuperado de <http://cmc.ihmc.us/cmc/CMCProceedings.html>
- Romero Medina, A. y García Sevilla, J. (2008). La elaboración de problemas ABP. En J. García Sevilla, *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 33-54). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Schmidt, H. G., Lipkin, J., De Vries, M. W., y Greep, J. M. (1989). *New Directions for Medical Education. Problem-Based Learning and Community-Oriented Medical Education*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Sierra Longeva, F. H. (2006). Una visión de los roles en una actividad ABP. En C. Sola Ayape y M. Porres Hernández, *Aprendizaje Basado en Problemas, de la teoría a la práctica* (Eduforma, pp. 105-116). Alcalá de Guadaira, Sevilla: MAD.
- Sola Ayape, C. (2006). Fundamentos de la técnica didáctica ABP. En C. Sola Ayape y M. Porres Hernández, *Aprendizaje Basado en Problemas, de la teoría a la práctica* (Eduforma, pp. 37-50). Alcalá de Guadaira, Sevilla: MAD.

- Soriano Barquera, M., y Rodríguez Fernández-Peña, A. C. (2015). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Professional English: Front Desk Activity. *Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*, 12 (Educar para transformar: Aprendizaje Experiencial), 473-480. Recuperado de http://universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiiu2015/index.html?_ga=2.72669715.1650246082.1497183032-939502076.1496240001
- Vargas Merina, Á. M. (2009). Métodos de enseñanza. *Innovación y Experiencias Educativas*, 15 (Febrero). Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_15.html
- Verde Trujillo, Y., Cañas Louzau, T., López Padrón, A., y Trujillo Márquez, T. (2011). Propuesta de estrategia didáctica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Problemas para la apreciación de las artes plásticas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 2(4), 101-116. Recuperado de <http://www.runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalía/article/view/185>
- Vilchis, J. (2003). *Persona, Educación y Destino*. México: Plaza y Valdés.
- Vizcarro Guarch, C. y Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el Aprendizaje Basado en Problemas? En J. García Sevilla, *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 9-32). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Webgrafía

- Adi. (3 de agosto de 2007). Evaluación de los Aprendizajes: Autoevaluación. Recuperado de <http://evaluaciondelosaprendizajes1.blogspot.com.es/2007/08/autoevaluacion.html>
- ALTEC, Universidad de Kansas. (2009). PBL Checklist. Recuperado de <http://pblchecklist.4teachers.org/index.shtml>
- Aula Planeta. (2015). Cómo aplicar el Aprendizaje Basado en Proyectos en diez pasos. Recuperado de <http://www.aulaplaneta.com/2015/02/04/recursos-tic/como-aplicar-el-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-diez-pasos/>

- Buck Institute for Education. (2011). Project Team Contract. Recuperado de https://www.bie.org/object/document/project_team_contract
- Cavazos, y Digital Destinations in History. (s.f.). PBL - The Project Wall. Recuperado de [http://ddih.wikispaces.com/PBL - The Project Wall](http://ddih.wikispaces.com/PBL-The-Project-Wall)
- Martín Báñez, M. (22 de diciembre de 2015). Con tus propias palabras. Diario de un aula cooperativa de Educación Primaria. Recuperado de <http://contuspropiaspalabras.blogspot.com.es/search/label/T%C3%A9cnicas%20cooperativas>
- Molina, D. (2016, April 13). Portafolio: Lo que debes saber sobre esta herramienta. Recuperado de <http://www.multipleskids.com/wp-content/uploads/2016/04/Portafolio.png>
- Muñoz Rosa, C. (29 de noviembre de 2015). Ideas guía y producto final ABP Secundaria, Bachillerato y Ciclos formativos. Recuperado de <https://padlet.com/jmmunozrosa/wag9gov5dy1p>
- Orientación Andújar. (9 de febrero de 2016). Plantilla editable para el diseño de un PBL ABP en Primaria. Recuperado de <http://www.orientacionandujar.es/2016/02/09/43370/>
- Pablo Sánchez, J. (29 de enero de 2016). Rúbrica de cuaderno sencilla. Recuperado de <https://twitter.com/JuanPabloDelmo/status/693153168817942528>
- Rodríguez Torres, J. E., y Cordero, N. (14 de octubre de 2011). Desarrollo de rúbricas para evaluar las investigaciones que hacen los estudiantes (Presentación PowerPoint). Oficina de Evaluación del Aprendizaje Estudiantil de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. Recuperado de http://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/05/desarrollo_de_rbricas_para_evaluar_trabajos_de_investigacin_-_14_de_octubre_de_2011.pdf
- Romero, G. (22 de marzo de 2016). Taxonomía de Bloom – Habilidades, Objetivos y Verbos. Recuperado de <http://educar21.com/inicio/taxonomia-de-bloom/>
- S.O.L. Train. (15 de febrero de 2016). The Ultimate Beginner's Guide to Project-Based Learning. Recuperado de <http://soltrainlearning.blogspot.com.es/2016/02/the-ultimate-beginners-guide-to-project.html>

8. Anexos

Anexo 1

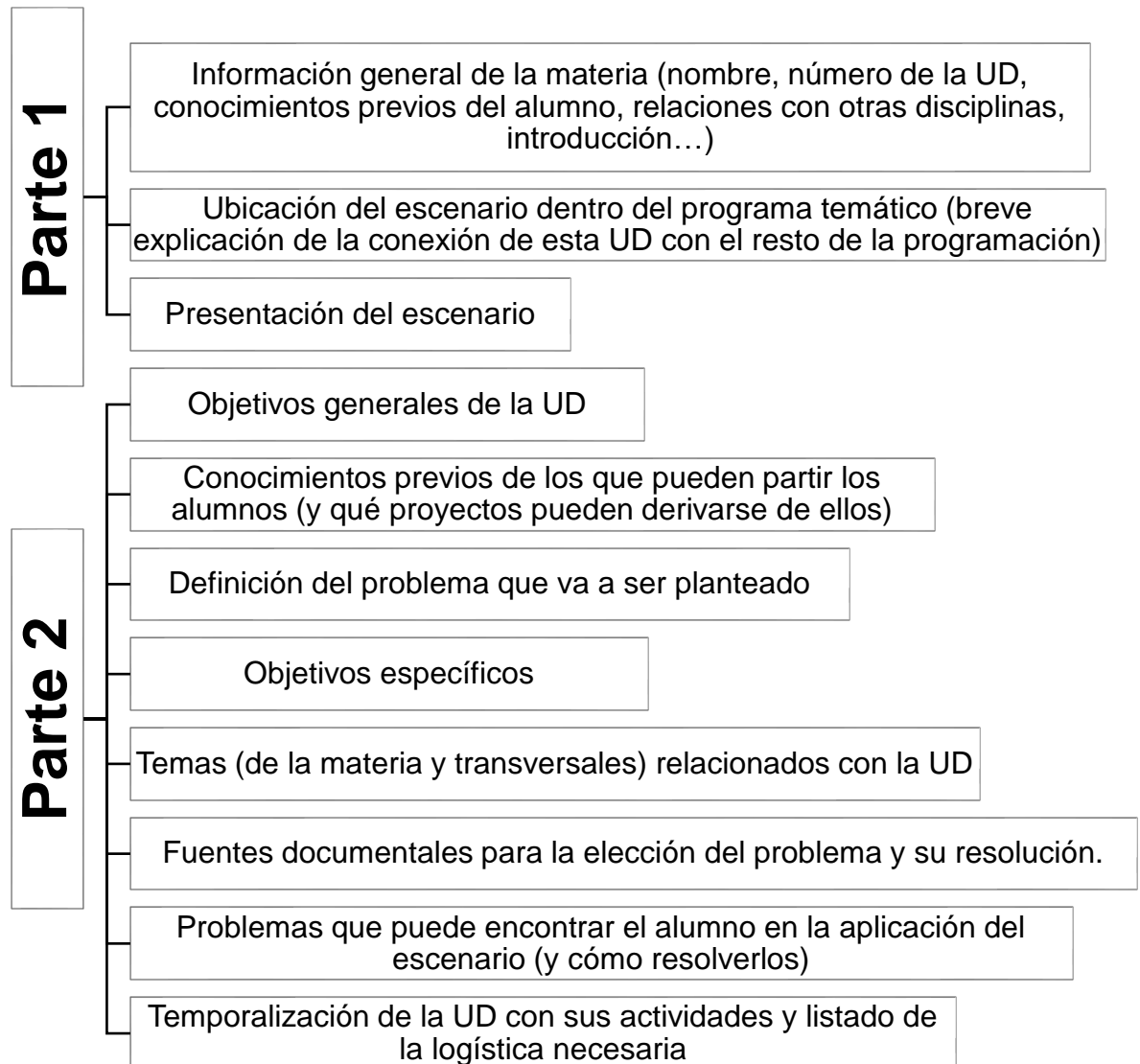


Ilustración 2, estructura de la GT. De elaboración propia, información extraída de Gentil Pinto (2006, pp. 54-63)

Anexo 2



Ilustración 3, modelo programador 1. De elaboración propia, información extraída de Parra Martínez (2015), pp. 131-138

Anexo 3

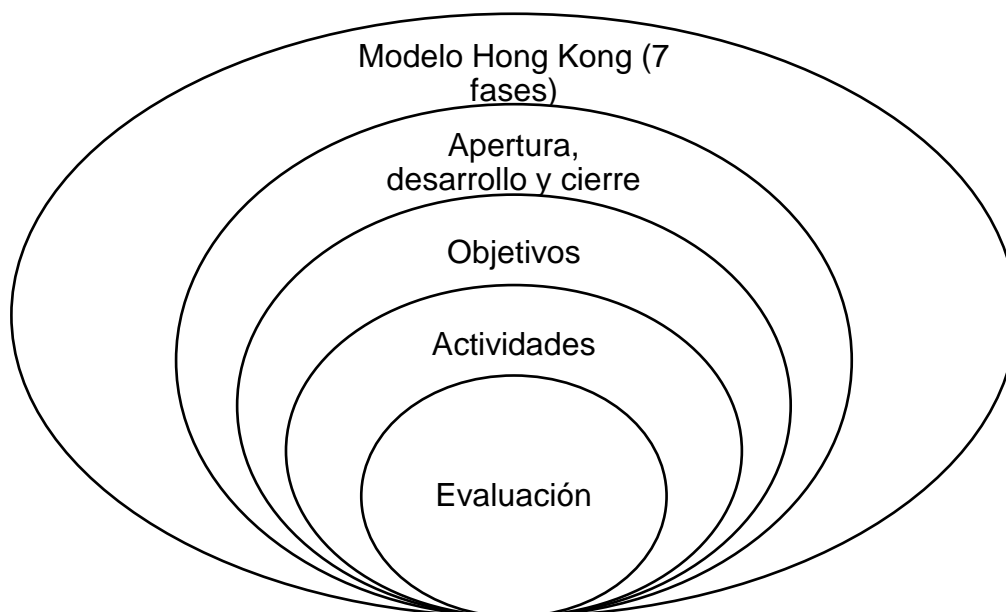


Ilustración 4, modelo programador 2. De elaboración propia, información extraída de Ramírez Castillo (2016), pp. 47-60

Anexo 4

Ítems de comprobación del diseño del problema		Sí	No	Notas
El problema puede motivar a los estudiantes y ser atractivo para ellos por ser una cuestión:	1.1. Social			
	1.2. De la vida diaria			
	1.3. De las asignaturas			
	1.4. De examen			
	1.5. Profesional			
El problema refleja una situación actual				
Tiene objetivos holísticos multidisciplinares				
Cubre objetivos didácticos de la asignatura o curso				
Es apropiado al nivel cognitivo y motivacional de los alumnos				
El problema está mal estructurado				
El problema es complejo y por tanto requerirá colaboración grupal para su solución				

Ilustración 5, checklist de calidad del problema. González y Carrillo (2008, p. 85)

Anexo 5

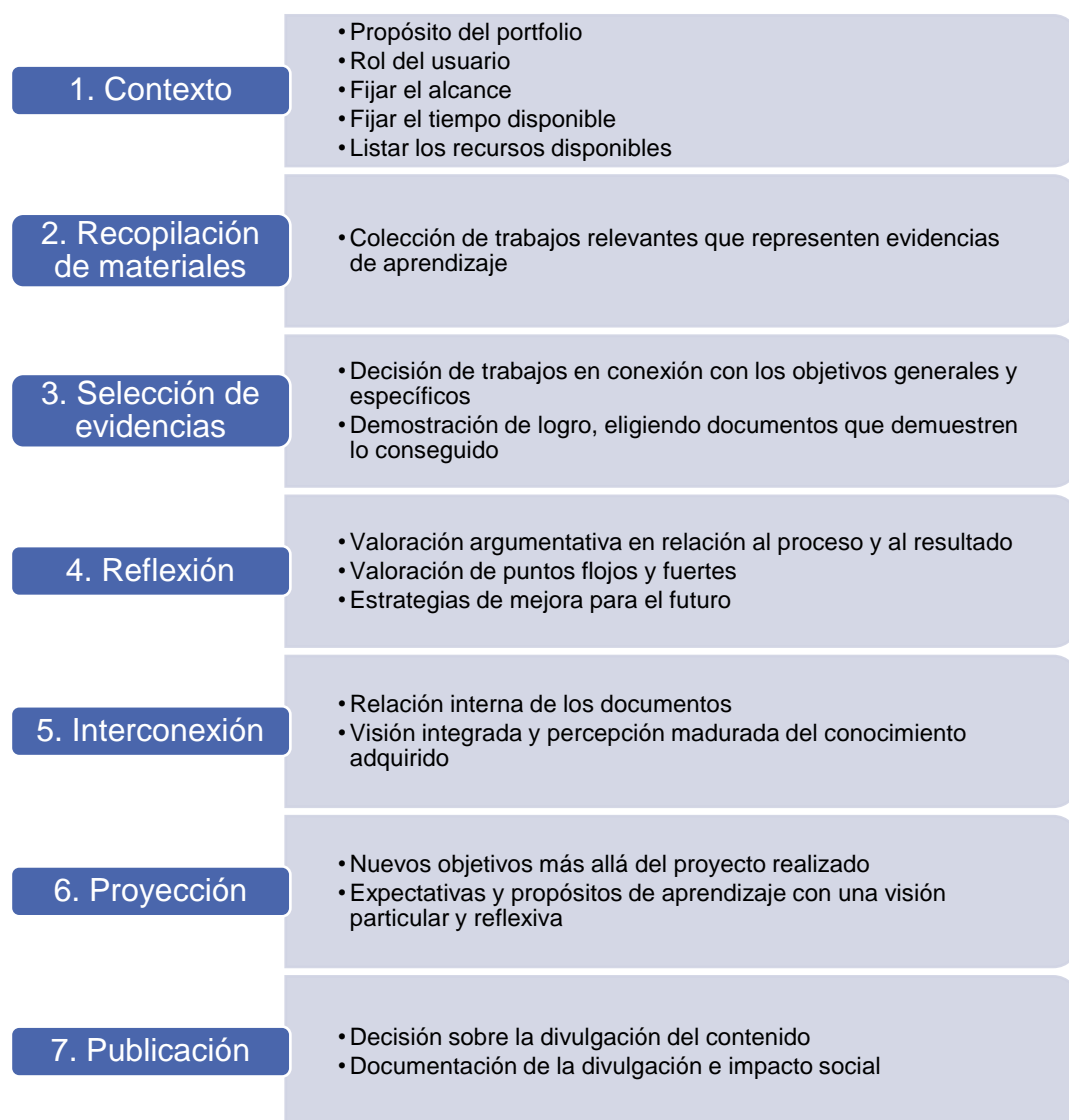


Ilustración 6, estructura del portfolio. De elaboración propia, información extraída de Barberà Gregori (2008)

INTERNATIONAL EXCHANGE STUDENTS'

SATISFACTION

AT SCHOOL



62%
positive feedback

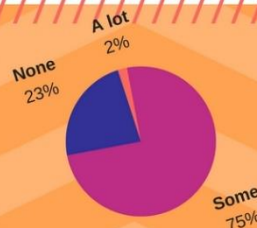


SPANISH FRIENDS WHEN LEAVING



Average of
1.4

TOURISM IN CÁDIZ



75% of exchange students state they hardly ever had Spanish dishes. All of them have eaten in fast food restaurants at least twice a week. Only one exchange student in the past three years could think of three different tapas.

SPANISH GASTRONOMY



PARTICIPATION IN SCHOOL ACTIVITIES



WE HAVE TO DO
SOMETHING

Title: "Better in Time"

Driving Question: Welcome Program

To Do:

Grading:

- ☐ Research
- ☐ Presentation
- ☐ Product
- ☐ Portfolio

Portfolio:

Project Overview:

Calendar:

M	T	W	Th	F

Teams:

1. →
2. →
3. →
4. →
5. →
6. →
7. →
8. →

Ideas:

Questions for the teacher:







Anexo 8

Ficha de conocimientos previos

Name: _____
Group: _____ Year: _____

Question	Answer
What we are going to do	
What I need to know	
What I know	
Now I'm going to ... to know more about ...	

Anexo 9

GROUP:		
MEMBERS: 	TASKS: 	TODAY: 
 ROLES:		IMPORTANT SITES: 
FINAL PRODUCT: 		

Anexo 10

CONTRATO DE TRABAJO

Yo, alumno/a de nombre _____ y de _____ años de edad, acepto el presente contrato a día de _____ del mes de _____ del año _____, dejando constancia de mi conformidad con el mismo.

COMPROMISO CON EL PROYECTO

- La metodología que llevaremos a cabo para este proyecto será el Aprendizaje Basado en Problemas.
- Toda la clase es responsable de la realización de este trabajo, por lo que trabajaremos en equipo.
- El trabajo que realizo afecta a mi equipo y lo que haga mi equipo afecta a toda la clase.

TRABAJO EN EQUIPO

- Debo hacer las tareas que acuerde con mi equipo en el plazo de tiempo que fijemos.
- Debo escuchar las opiniones de mis compañeros y valorarlas con respeto.
- Debo comunicarme con mis compañeros para hacer que el trabajo progrese.
- ☐ PORTAVOZ. Soy el responsable de presentar el trabajo de mi equipo. Me mantendré informado/a de todos los pasos que demos y estaré preparado para responder a cualquier pregunta que haga mi profesor/a o mis compañeros de clase. Soy consciente de que soy el representante de mi equipo y el presentador de nuestro trabajo final, con la importancia que ello conlleva.
- ☐ ENCARGADO/A TECNOLÓGICO/A. Soy el responsable de los recursos tecnológicos. Organizaré el uso de los dispositivos electrónicos, elegiré los programas que utilizaremos y formaré a mis compañeros para que los usen sin problemas. Soy consciente de que sobre mí cae una gran responsabilidad, y sé que debo buscar una solución si alguna vez nos falla la tecnología.
- ☐ RELACIONES PÚBLICAS. Soy el responsable de la comunicación con el resto de equipos y con el profesor/a. Me mantendré informado/a de los trabajos del resto de equipos en la clase, me coordinaré con el resto de relaciones públicas del aula y preguntaré al profesor/a las dudas que tenga mi equipo. Soy consciente de que soy la imagen de mi grupo y que el trabajo de coordinación recae sobre mí.
- ☐ SECRETARIO/A. Soy el responsable del portfolio del equipo. Reflejaré en el portfolio cada paso que demos en el desarrollo de nuestro trabajo, organizaré el espacio para las reflexiones de los miembros de mi grupo y revisaré sus aportaciones para aportar ideas de mejora. Soy consciente de que sobre mí cae una gran responsabilidad, la de reflejar nuestro trabajo de manera fidedigna.

INCUMPLIMIENTO DE CONTRATO

Si en algún momento incumplo alguna de estas normas y/o no cumplo con mis responsabilidades, aceptaré las penalizaciones oportunas por parte de mi equipo, mi profesor/a o mi clase. Soy consciente de que, al romper estas normas, estoy faltando a mi sentido de la responsabilidad y perjudicando el trabajo de mis compañeros.

Edo:

ALUMNO/A

PROFESOR/A

Checklist

Please circle everything that is true

1. Project and product

- ✓ Our work has a clear connection with the class project
- ✓ The class project aims at a product
- ✓ The product we are creating will solve the problem

2. My team

- ✓ Everyone in my team is working
- ✓ We are reflecting our work on the portfolio
- ✓ We are using different materials to access information
- ✓ We are selecting important pieces of information
- ✓ We are being creative in shaping our part of the product
- ✓ We are communicating with the other teams
- ✓ We are communicating with the teacher
- ✓ We are ready to prepare the presentation

3. Portfolio

- ✓ We have included all the handouts
- ✓ We have included all the decisions we have made
- ✓ We have reflected on the creative process
- ✓ Our Secretary keeps the portfolio updated

4. Communication

- ✓ Our team does not have a leader
- ✓ We all listen to each other's opinions
- ✓ We all think of ways of getting our work better
- ✓ We feel free to ask for more time to do, change or reassign our tasks
- ✓ I feel respected when I share my views

Anexo 13

Rúbrica de evaluación de investigación					
Nombres de los alumnos/as del equipo nº ____ :					
<u>Criterio</u>	<u>Excelente</u> 10 – 8	<u>Competente</u> 7 – 6	<u>En desarrollo</u> 5 – 3	<u>Insatisfactorio</u> 2 – 0	<u>Calificación</u>
<u>Planteamiento del problema</u>	Se identifica claramente el problema y se apunta a él al aportar ideas y al desarrollarlas	Se identifica claramente el problema pero las ideas propuestas no terminan de tener una conexión directa con él	No se identifica el problema con claridad, pero las ideas pueden encaminarse hacia él en el futuro	No se identifica el problema y las ideas están en absoluta desconexión con él	
<u>Uso de la L2</u>	Se recurre a fuentes de información en la L2 casi continuamente	Se recurre a fuentes de información en la L2 de manera intermitente	Se recurre a fuentes de información en la L2 solo cuando no se puede obtener en la L1	Se rechazan las fuentes de información en la L2	
<u>Coordinación</u>	El grupo está bien coordinado. Todos tienen tareas y desempeñan los cargos de sus roles	El grupo está bien coordinado, pero los roles no están fijos	El grupo no está bien coordinado y eso provoca fisuras en la organización	El grupo no está coordinado en absoluto y ha requerido intervención por parte del profesor/a	
<u>Materiales</u>	Se utiliza una amplia variedad de materiales de manera eficiente	Se utilizan escasos materiales de manera eficiente	A veces, hay carencias de material	El material es escaso o inexistente	
<u>Producto</u>	El producto toma forma conforme se suceden las sesiones. Se toman medidas para mejorarlo o resolver problemas	El producto toma forma conforme se suceden las sesiones, pero no se cuestiona la calidad del trabajo realizado	El producto dista de completarse en el tiempo estipulado y el equipo toma medidas para evitar que esto ocurra	El producto dista de completarse en el tiempo estipulado pero el equipo no toma medidas para evitar que esto ocurra	
TOTAL					

Anexo 14



Rúbrica de evaluación de presentación					
Alumno/a _____ en representación del equipo nº _____					
Criterio	<u>Excelente</u> 10 – 7	<u>Competente</u> 6 – 4	<u>En desarrollo</u> 3 – 1	<u>Insatisfactorio</u> 0	<u>Calificación</u>
Contenido	La información es relevante y evidencia el buen trabajo desarrollado. Se ha mostrado tanto el proceso del trabajo como su resultado	La información a veces no evidencia el trabajo desarrollado, pero se muestra el proceso de trabajo y su resultado	La información no hace justicia al trabajo desarrollado y el proceso de trabajo o su resultado resultan inconexos	No se explica el trabajo desarrollado ni el resultado del mismo	
Comunicación	Se muestra un control del espacio, se mira a los ojos de la audiencia, se entiende al presentador y se utiliza la expresión corporal de manera coherente.	No todas las características listadas tienen lugar en la presentación	Muy pocas de las características listadas tienen lugar en la presentación	Casi ninguna o ninguna de las características listadas tienen lugar en la presentación	
Organización del discurso	Las ideas están ordenadas de manera coherente y los argumentos son lógicos y contundentes. Se han utilizado conectores del discurso que han llevado a una clara conclusión	La mayoría de las ideas están ordenadas de manera coherente y los argumentos son lógicos. Se ha aportado una conclusión	Algunas ideas no están ordenadas de manera coherente y los argumentos flaquean. No se ha concluido el trabajo o se ha hecho de manera incompleta	Casi ninguna o ninguna idea está ordenada de manera coherente. No se ha concluido el trabajo	
Recursos visuales	Se utilizan recursos visuales para la presentación, ayudándose de ellos y mostrando un dominio de los mismos. Su uso facilita la comunicación y muestra creatividad	Se utilizan recursos visuales para la presentación, pero no se dominan o no muestran creatividad	Los recursos visuales utilizados no se dominan o no apoyan la comunicación verbal	No se utilizan recursos visuales	
Ronda de preguntas	Se responde a todas las preguntas de manera coherente. Se muestra un contacto con el trabajo del equipo	Se responde a la mayoría de las preguntas y algunas se dejan en el aire, evidenciando deficiencias de comunicación en el equipo	Se responde a algunas preguntas, evidenciando una gran deficiencia de contacto con el trabajo del equipo	No se responden preguntas	
TOTAL					

Anexo 15

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN – INDIVIDUAL

NOMBRE: _____





PARA CADA AFIRMACION, MARCA “TOTALMENTE DE ACUERDO”, “ALGO DE ACUERDO” O “EN DESACUERDO”. DESPUES, ¡SUMA PARA OBTENER TU PUNTUACION!

	Totalmente de acuerdo 	Algo de acuerdo 	En desacuerdo 
1. Me he comprometido con el proyecto			
2. He tenido una buena actitud hacia el trabajo			
3. Me he esforzado para superarme			
4. He aprovechado las clases			
5. Me siento satisfecho/a con mi trabajo			
6. He cumplido con los plazos de tiempo			
7. Mi trabajo es de una buena calidad			
8. He escuchado a mis compañeros con respeto			
9. He compartido mis ideas y mis inquietudes con mi equipo			
10. He realizado las tareas de mi rol dentro de mi equipo			
TOTAL	___ X 3 =	___ X 1 =	___ X 0 = 0
	+ + 0 = / 30		

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DE EQUIPO

NOMBRE: _____

PARA CADA AFIRMACIÓN, MARCA “SÍ”, “A VECES/NO MUY BIEN” O “NO”.
DEJA EN BLANCO TU ROL. DESPUÉS, ¡SUMA PARA OBTENER LA PUNTUACIÓN!



		Sí	A veces / No muy bien	No
Portavoz 	Ha presentado el trabajo del equipo			
	Se ha mantenido informado de todos los pasos que dábamos			
	Ha respondido a las preguntas del profesor			
	Ha respondido a las preguntas de los compañeros			
	Ha actuado como representante del equipo			
Encargado/a tecnológico/a 	Se ha responsabilizado de los recursos tecnológicos			
	Ha organizado el uso de los dispositivos electrónicos			
	Ha elegido los programas que hemos utilizado			
	Nos ha enseñado cómo usar los programas informáticos			
	Ha solucionado todos los problemas que hemos tenido con la tecnología			
Relaciones públicas 	Se ha comunicado con el resto de equipos			
	Ha transmitido nuestras dudas al profesor/a			
	Ha aportado ideas de mejora a raíz de lo que observaba en otros grupos			
	Nos ha comunicado las dudas que resolvía nuestro/a profesor/a			
	Ha realizado una buena coordinación con la clase			
Secretario/a 	Se ha responsabilizado del portfolio del equipo			
	Ha reflejado en el portfolio todos los pasos de nuestro trabajo			
	Ha organizado el espacio para las reflexiones del equipo			
	Ha revisado nuestras aportaciones para mejorarlas			
	Ha volcado en el portfolio nuestro trabajo de manera correcta			
TOTAL		X 3 =	X 1 =	X 0 = 0
		+	+	+ 0 = /45

Anexo 17

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DE CLASE

NOMBRE: _____

PARA CADA AFIRMACIÓN, INDICA SI ESTÁS DE ACUERDO O NO. LUEGO, ANOTA LOS NOMBRES DE AQUELLOS COMPAÑEROS QUE MEJOR ENCAJEN CON LA DESCRIPCIÓN.

		
La clase ha funcionado bien, como un gran equipo		
Todos hemos participado y trabajado		
Hemos trabajado cuando debíamos		
Hemos hecho uso de muchos materiales		
Los materiales que hemos usado han sido útiles		
Todos los equipos han presentado sus trabajos de manera correcta		
Las presentaciones fueron útiles para saber qué habían hecho los equipos		
Hemos sido creativos		
Todas las opiniones y puntos de vista han sido bien recibidos		
El producto final soluciona nuestro problema		
Nos hemos comunicado en inglés entre nosotros		
Hemos hablado en inglés con el/la profesor/a		
¿QUIÉN...		
...ha hecho la mejor presentación?		
...ha ayudado a la clase siempre que ha podido?		
...no se ha tomado el trabajo en serio?		
...se ha dejado la piel trabajando?		
...ha funcionado muy bien como equipo?		

Anexo 18

Encuesta de satisfacción

¡Hasta aquí ha llegado nuestro proyecto! Es hora de que seas tú quien me evalúe y opines sobre todo lo que hemos hecho. Tu opinión es más importante de lo que crees. Por favor, sé **completamente** sincero/a. Esta encuesta es anónima. **NO** escribas tu nombre en ninguna parte. ¡Muchas gracias!

1) Para cada afirmación, rodea sí o no:

- | | |
|--|---------|
| a. El proyecto es interesante | SI / NO |
| b. El profesor ha resuelto mis dudas y problemas | SI / NO |
| c. Me he divertido en clase | SI / NO |
| d. Siento que mi nivel de inglés es mejor ahora | SI / NO |
| e. Me he sentido a gusto en clase | SI / NO |

2) Puntúa de 0 a 10 cada actividad, siendo 10 la máxima puntuación. Si **no** recuerdas alguna actividad, deja el hueco en blanco:

- Lluvia de ideas → _____
- Ficha de conocimientos previos (qué sé, qué debo saber, qué voy a aprender) → _____
- Formación de equipos (roles de portavoz, encargado/a tecnológico/a, secretario/a y relaciones públicas) → _____
- Contratos de equipo → _____
- Calendario de trabajo → _____
- Investigación → _____
- Puesta en común → _____
- Checklist → _____
- Presentación → _____
- Autoevaluación → _____

3) Rodea todo aquello con lo que estés de acuerdo:

EL PROYECTO AYUDA
A HABLAR MEJOR EN
INGLÉS

HE APRENDIDO A
RELACIONARME
MEJOR

PREFIERO APRENDER
ASI

ESTO HACE QUE EL
INGLÉS SEA FÁCIL

ME PARECE BIEN
EVALUAR A MIS
COMPAÑEROS

ESTO ME MOTIVA
PARA APRENDER MÁS

ES JUSTO QUE MIS
COMPAÑEROS ME
EVALÚEN

HE APRENDIDO MUCHO MÁS
QUE INGLÉS CON ESTE
PROYECTO

HACER ESTO
ES ABURRIDO

4) Por último, si quieres, puedes escribir por el otro lado de esta página para comentar cualquier cosa que quieras añadir. Quejas, sugerencias, ideas, agradecimientos... Todo lo que digas es bienvenido. Recuerda que esta encuesta es anónima ¡Muchas gracias de nuevo!

Anexo 19

Rúbrica de evaluación del producto					
Alumnos/as: _____ del grupo nº ____ _____ _____ _____					
Criterio	Excelente 10 – 8	Competente 7 – 6	En desarrollo 5 – 3	Insatisfactorio 2 – 0	Calificación
Solución al problema	El producto está enfocado a la resolución del problema y se da respuesta al mismo de manera satisfactoria	El producto está enfocado a la resolución del problema pero no se da respuesta al mismo satisfactoriamente	El producto no está bien enfocado a la resolución del problema pero se muestra coherencia	El producto no está bien enfocado a la resolución del problema y por ello no se da respuesta al mismo	
Diseño y presentación	El producto presenta un diseño extraordinario y estructura la información de manera coherente	El producto presenta un diseño aceptable y estructura la información de manera coherente	El producto presenta un diseño poco trabajado y/o la información no se estructura de manera coherente	El producto presenta un diseño muy poco trabajado y/o la información no se estructura de manera coherente en absoluto	
Creatividad	El producto muestra creatividad en todas sus partes	El producto muestra creatividad en alguna de sus partes	El producto muestra creatividad en una de sus partes	El producto no muestra creatividad en ninguna de sus partes	
Comunicación en lengua extranjera	La L2 es utilizada de manera correcta, sin errores ortográficos o gramaticales, mostrando un dominio del vocabulario necesario	La L2 es utilizada de manera correcta con algunos errores ortográficos o gramaticales y/o mostrando lagunas en el vocabulario necesario	La L2 es utilizada de manera poco correcta, pero eso no dificulta la comunicación	La L2 es utilizada de manera poco correcta y existen graves problemas comunicativos	
Fuentes de información	Se reflejan todas las fuentes de información utilizadas para la creación del producto	Se reflejan la mayoría de fuentes de información utilizadas para la creación del producto	Se reflejan algunas de las fuentes de información utilizadas para la creación del producto	No se reflejan fuentes de información en absoluto	
TOTAL					

Anexo 20

Rúbrica de evaluación del portfolio					
Nombres de los/as alumnos/as: _____ del grupo n° ____ _____ _____ _____					
Criterio	Excelente 10 – 8	Competente 7 – 6	En desarrollo 5 – 3	Insatisfactorio 2 – 0	Calificación
Contexto, objetivo/s y organización	Se expresa el propósito del portfolio, los roles de los miembros del equipo y el tiempo disponible, añadiéndose todas las fichas	Se expresan algunas de los apartados mencionados y/o se incluyen la mayoría de fichas	Se expresan uno o dos de los apartados mencionados y/o se incluyen algunas fichas	No se expresa ninguno de los apartados mencionados y no se incluye ninguna ficha	
Evidencias y materiales	Se muestra una colección generosa y coherente de trabajos relevantes, demostrando lo aprendido y lo que se aporta al proyecto global	Se muestran algunos trabajos relevantes, demostrando lo aprendido y lo que se aporta al proyecto global	Se muestran trabajos que son poco relevantes y no demuestran lo aprendido ni lo aportado al proyecto global	No se muestra ningún trabajo o los que se muestran no evidencian el aprendizaje ni lo aportado al proyecto global	
Reflexión	Se valoran todas las aportaciones y se reflexiona sobre las decisiones tomadas. Todos los miembros del grupo participan. Se trazan líneas de mejora futuras	Se valoran la mayoría de las aportaciones y se reflexiona sobre la mayoría de las decisiones tomadas. Todos los miembros del grupo participan. Se trazan líneas de mejora futuras	Se valoran algunas de las aportaciones y se reflexiona sobre algunas decisiones tomadas. No todos los miembros del grupo participan. No se trazan líneas de mejora futuras	No se valoran las aportaciones y no se reflexiona sobre las decisiones tomadas. Solo un miembro del grupo participa. No se trazan líneas de mejora futuras.	
Diseño	Se cuida el formato y la presentación del portfolio, presentando la información de manera visualmente atractiva	Se cuida el formato y la presentación del portfolio en la mayoría de ocasiones, presentando la información de manera visualmente atractiva casi siempre	Se descuida el formato y la presentación del portfolio en bastantes ocasiones, aunque se intenta presentar la información de manera visualmente atractiva	Se descuida el formato y la presentación del portfolio y no se presenta la información de manera visualmente atractiva	
Uso de la lengua extranjera	La L2 es la utilizada en el portfolio	La L2 es la utilizada en el portfolio en la mayoría de ocasiones	La L2 es la utilizada en el portfolio en algunas ocasiones	Apenas se utiliza la L2 o no se utiliza en absoluto en el portfolio	
TOTAL					